

Metodologia do ensino da gramática sob bases semióticas¹

Darcília Marindir Pinto Simões
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*ABSTRACT: This article deals with issues related to mother tongue, the roles of school and L1 teacher and the advancement of linguistic sciences seen from the methodological inadequacies in the teaching of reading and writing. We try, on one hand, to highlight the misunderstanding of minimizing the importance of developing the four basic skills: **listening, speaking, reading and writing**; and, on the other hand, to encourage the use of interactive approaches in the classroom. In our research, we have been testing the use of Peirce's semiotics in the study of language and linguistic analysis. Finally, we try to demonstrate, through textual analysis, the work we have been developing with groups of different levels.*

*RESUMO: Nosso artigo contempla questões relacionadas com o domínio da língua materna, o papel da escola e do professor de português e os avanços da ciência lingüística refletidos na inadequação metodológica no ensino da leitura e da produção de textos. Buscamos, por um lado, focalizar os equívocos metodológicos que minimizam a importância de um trabalho multissígnico que estimule o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas básicas: **ouvir, falar, ler e escrever**; e, por outro, incentivar o trabalho docente de pesquisa interativa em sala de aula. Em nossas pesquisas, vimos testando a eficiência dos subsídios*

¹ Texto baseado na palestra proferida no projeto de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato sensu) do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. (set-97)

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

teórios da Semiótica de Peirce como enriquecedora do estudo das linguagens em geral e da análise lingüística, em especial. Por fim, tentamos demonstrar, por meio de uma análise de texto, esquema de trabalho que vem sendo desenvolvido com êxito em turmas do 1º ao 4º graus de ensino.

KEYWORDS: grammar, methodology, applied semiotics

PALAVRAS-CHAVE: gramática - metodologia - semiótica aplicada

Este trabalho preocupa-se com o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, tendo como foco a língua portuguesa. Consideradas as dificuldades detectadas na produção escolar, é indiscutível a necessidade de reformulações urgentes no sistema de ensino brasileiro. Em se tratando do trabalho com a língua materna, o problema fica ainda mais grave e complicado. Grave por comprometer o processo de ensino-aprendizagem de todas as demais disciplinas curriculares; complicado por envolver o trabalho de profissionais de todas as áreas, pois, os demais componentes curriculares são trabalhados em português, logo, se o ensino do vernáculo não vai bem, a aprendizagem será seu reflexo; e se o professor contemporâneo, em sua maioria, representa um contingente formado por um sistema de ensino perdido entre propostas e contrapropostas técnico-metodológicas que acabaram por comprometer o domínio lingüístico de um número significativo destes profissionais, é de se esperar um trabalho docente deficitário no que concerne à comunicação verbal — base das relações técnico-pedagógicas.

Também é necessário considerar o equívoco que até hoje povoa a mente de docentes e discentes quanto ao compromisso do domínio do vernáculo ser responsabilidade exclusiva dos professores de língua portuguesa. Sim, não digo de Letras, pois os professores de Letras estrangeiras, a despeito da dupla habilitação, desresponsabilizam-se totalmente das questões vernáculas nacionais e remetem para nós, professores de português, todas as dúvidas que lhes são apresentadas por quem quer que seja.

É claro que não estamos aqui reunidos para chorar as mazelas do ensino nacional, em seus vícios e desvarios. Mas, para introduzir o tema sobre que me propus discorrer, senti necessidade desse intróito, como um

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

conjunto de dados que pudessem provocar uma indagação: onde foi que erramos?

Tomando como ponto-de-partida as buscas táticas posteriores à lei 5692/71 (Lei da Reforma Passarinho), verifica-se que o viés tecnológico promoveu uma reviravolta no ensino da língua, canalizando-a para uma ênfase desmedida da Teoria da Comunicação. Ao lado da crítica da improdutividade de um ensino gramaticalista, o deslumbramento pelas novidades lingüísticas levou os docentes à exacerbação dos tópicos específicos dos mecanismos comunicacionais, das funções externas da linguagem e outros requintes de tendência cibernética, em detrimento de um trabalho efetivo da língua materna enquanto código básico da comunicação formal humana, cuja responsabilidade de ensino recai sobre a escola.

Deste erro de percurso, resultou uma geração que pode ser muito bem caricaturada pelo personagem **Patropi** — da Escolinha do Professor Raimundo — que, tipificando um aluno do Curso de Comunicação, não sabe dizer senão coisas como *Pá daqui, pá dali... Sei lá, entende? Você parece que não sei, meu!!* Ou seja: é o tipo do indivíduo que fala, fala, mas não diz nada.

Analisando-se uma segunda virada no ensino do português, onde a lingüística encantou e atordoou os professores gerando problemas dos mais variados no panorama escolar, pôde-se encontrar como resultado: livros didáticos que discursavam sobre **fonemas** e **morfemas** nas primeiras séries do primeiro grau; alunos de quinta a oitava séries que aprenderam — mecanicamente — a classificar **sintagmas** dos mais variados tipos, com a mesma rapidez com que brincavam de **jogo da memória**, por exemplo. Entretanto, nem os que se tornaram “especialistas” em *identificar emissor/ receptor/mensagem*, etc. nem os que *indicavam sintagmas nominais, verbais, preposicionados*, etc. conseguiam resolver tarefas simples como *escrever um bilhete para avisar que não viria à aula porque precisava ir ao médico*, por exemplo.

Enquanto alunos e professores ocupam-se de problemas como *emprego de letras, classificação mórfica, identificação do número de fonemas e de letras de um vocábulo, origem de prefixos e radicais*, etc., as habilidades de **ouvir, falar, ler e escrever** num português inteligível ficam em segundo plano, que só é lembrado nas verificações de aprendizagem.

Surgem então as nossas dúvidas técnico-didáticas:

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

1. Como ensinar tanto conteúdo em tão pouco tempo de aula?
2. Como ensinar determinados conteúdos sem o domínio de seus pré-requisitos por parte do alunado?
3. Como ensinar os esquemas estruturais da língua sem aulas eminentemente gramaticais?
4. Como praticar a leitura e a produção de textos num número de aulas que não dá sequer para cumprir o programa curricular?
5. Como lidar com leitura e produção de textos junto a clientela tão heterogênea?
6. Como tratar de modo adequado os textos produzidos pelos alunos se quase não temos horas disponíveis para preparação das aulas?
7. Etc. etc. etc.

Como se pode ver, a enxurrada de questões é infinita, e as nossas condições de trabalho cada vez mais limitadas em decorrência da crise sócio-política nacional.

Contudo, partindo-se da premissa de que a melhoria da qualidade de vida está intimamente relacionada com o resgate da cidadania, cumpre buscar-se meios e modos proficientes de ensinar a língua nacional, para que o povo brasileiro possa de fato interferir na condução dos destinos da nação. E para tal fim, há que se fazer profunda reflexão com base em questões como:

1. O que é língua materna? Com que outras modalidades de língua a escola opera?
2. O que é gramática? Existe mais de um tipo de gramática? Quais as particularidades de cada tipo?
3. Para que e como estudar gramática?
4. Quais os objetivos e princípios deste estudo?.
5. Como operar didática e articuladamente com a gramática, o uso, o texto e o discurso?
6. Como trabalhar a questão da gramática portuguesa e sua adequação ao padrão brasileiro.
7. Como praticar a descrição gramatical sem decair num ensino gramaticalista?
8. Quais os limites entre os domínios gramaticais do usuário e do pesquisador?

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

9. Quais as principais contribuições da lingüística para o ensino de português?

Tentarei fazer uma abordagem globalizante destas indagações, procurando retomar a questão das habilidades lingüísticas com que se tem de operar, questão esta que considero fundamental para o planejamento e realização de um ensino proficiente do vernáculo.

É indiscutível que o exercício da cidadania repousa sobre a capacidade de interação social precipuamente lingüística, a qual se sustenta nas habilidades de **ouvir, falar, ler e escrever**. Isto posto, tem-se que o ensino da língua materna é exercido sobre indivíduos que já se comunicam neste código de modo satisfatório, mesmo antes de entrar para a escola. Logo, não se vai atuar sobre folhas em branco; ao contrário, sobre muitas páginas de exercício lingüístico empírico eficiente, uma vez que tais indivíduos conseguiram atuar socialmente com o domínio lingüístico que possuíam até ali.

Tais criaturas vão à escola em busca da ampliação de seu repertório e de sua capacidade de comunicação lingüística, pela qual seria assegurada a sua ascensão social. No entanto, muito cedo chega-lhes a desilusão relativa ao processo escolar em decorrência dos sucessivos fracassos nas tarefas que lhes são impostas.

Tais fracassos, via de regra, são conseqüência de um trabalho equivocado da escola que, ao invés de propiciar momentos de efetivo uso da língua, em que sejam confrontados os variados registros e, por conseguinte, estruturas diversas sejam praticadas por meio do contato direto com os textos, desenvolve exaustivo e enfadonho processo metalingüístico de memorização de rótulos que se mostram inúteis ante as situações concretas de uso da língua.

A Lingüística do Texto vem trazendo relevantes contribuições para a mudança dos rumos do ensino das línguas, sobretudo do vernáculo, pois, em diálogo com a Pragmática, tenta trazer à tona as relações contextuais que envolvem a produção dos enunciados lingüísticos e que, portanto, condicionam-lhes as funções e os valores. Assim, não mais se justifica um ensino prescritivo — modelo normativo tradicional — ou restritamente descritivo — modelo lingüístico imediato à Lei 5.692/71 — ambos metalingüísticos, posto que os fins comunicacionais do domínio do código lingüístico requerem uma prática vinculada às quatro destrezas da interação verbal: OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER.

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

Transcrevo aqui palavras de H. G. Widdowson (1991, p. 13):

Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender a linguagem oral, falar, ler e escrever. Esses objetivos, portanto, dizem respeito ao tipo de atividade que os alunos terão de produzir.

Observe-se que Widdowson assevera o vínculo entre os objetivos do ensino e as atividades a serem propostas. Logo, de nada adiantam exercícios e tarefas de natureza metalingüística se a avaliação final da competência do aluno vai testar sua capacidade de ler textos com compreensão e produzir textos inteligíveis.

Quanto às atividades lingüísticas, concordo com TRAVAGLIA (1996, p. 33-34), que as descreve como aquelas que o usuário da língua realiza nas suas práticas de interação comunicativa por meio da língua; práticas estas que lhe permitem ir produzindo seu texto de modo adequado à situação, às suas metas comunicacionais, ao seu tema. Nessas atividades o falante desenvolve todo um processo reflexivo que envolve tanto o eixo paradigmático — ou da seleção — quanto o sintagmático — ou das combinações, uma vez que os recursos lingüísticos disponíveis devem ser arranjados de modo adequado ao contexto em que estão inseridos. Portanto, as atividades lingüísticas são práticas de construção/reconstrução de textos que o usuário realiza para se comunicar.

Ora, por que não desenvolver a prática pedagógica numa ação conjunta e correlata com o todo das experiências de vida do falante? Por que apartar fala (no sentido saussureano) e falante por meio de uma prática metalingüística que se volta sobre si mesma? Quais os benefícios comunicacionais da memorização da nomenclatura pela nomenclatura?

Não se trata de bicho-de-sete-cabeças a reformulação da prática de ensino da língua materna. É uma questão eminentemente metodológica e não conteudística. Isto porque não se pretende descomprometer o falante no que tange ao domínio dos conteúdos gramaticais, mas, ao contrário, fazer com que esse domínio seja sucessiva e paulatinamente ampliado a partir das oportunidades de contato direto com o processo enunciativo quer oral quer escrito.

Mergulhadas numa prática gramaticalista — onde os fatos lingüísticos sistematizados não correspondem à forma concreta utilizada pelos falantes do português, pois são ignoradas as variações *diacrônicas*, *diatópicas*, *diastáticas* e *diafásicas* (cf. SUASSUNA, 1995, p.35) — as

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

aulas de língua portuguesa seguem um percurso de *classifique, enumere, cite, analise*, etc., sem que a interação verbal oral ou escrita tenha oportunidade de acontecer de modo efetivo.

A Literatura, por sua vez, não é explorada em seu potencial, pois o contato com a variação lingüística, em primeira instância, pode ser viabilizado por intermédio da leitura de autores contemporâneos de excelente qualidade.

A imprensa escrita e falada oferece um sem-número de oportunidades de discussão e análise da língua em funcionamento, e o professor hábil pode lançar mão desses recursos como fontes de investigação dos processos enunciativos da língua portuguesa, focalizando-lhes as características que os distribui entre: objetivos, falaciosos, ambíguos, equívocos, tendenciosos, etc. etc.

A análise de textos não pode mais ser reduzida a exercícios de identificação ou classificação de funções e valores fonomorfossintáticos. A análise de textos precisa transforma-se em um conjunto de práticas de compreensão e reconstrução das mensagens textuais, através do que são levantados os valores comunicativos relevantes da *expressão de circunstâncias* — condição, causa, tempo, modo, conseqüência, concessão, etc.; da *articulação de processos* por meio de adições, oposições, alternâncias, conclusões; da *determinação ou indeterminação* de agentes, pacientes, processos; da *marcação ou não-marcação temporal* dos processos, etc.

O reconhecimento dos valores apontados no parágrafo anterior é fator decisivo para o desenvolvimento da competência comunicativa, ou melhor, para o aperfeiçoamento do desempenho verbal oral ou escrito.

Ilustrando:

O Repouso Semanal Remunerado (...) **foram** corretamente **pagos**, não tendo razão ao pleito contido na letra “d” do pedido. (fragmento de Processo Trabalhista na JCJ da 1ª Região/RJ). [grifamos]

Como se vê, o desrespeito à concordância seria evitado se o autor atentasse para a presença do determinante **O** (marca de singular), o que não permitiria o uso de **foram** e de **pagos**. A orientação para a leitura componencial dos enunciados (independentemente de informações metalingüísticas sobre classes e funções) seria suficiente para balizar a seleção das formas e a respectiva combinação.

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

Este é um exemplo de uso concreto da língua, onde o usuário demonstra a ignorância das relações intrafrásicas que garantem a legibilidade de seu texto.

Ao lado dos fatores de natureza lingüística, há ainda outros que precisam ser observados e trabalhados em benefício da eficiência da leitura e da composição de textos. São estes os responsáveis pela *iconicidade textual*, particularidade tratada pela semiótica lingüística e à qual venho dando especial atenção ao longo de meus estudos. Sob a ótica da *iconicidade textual*, tenho tentado demonstrar a relevância do domínio das formas da língua e de seus esquemas estruturais, enquanto elementos capazes de mapear no texto um itinerário que conduza o leitor à compreensão da mensagem básica.

Para clarificar, entendo *iconicidade textual* como a potencialidade de os textos funcionarem como signos icônicos (assentados na relação de modelização), por meio dos quais o observador (leitor) será capaz de atingir significações ali representadas.

Neste enfoque, ressalto a importância dos determinantes, dos morfemas flexionais, das palavras gramaticais, do paralelismo no emprego dos tempos verbais, etc. Procuro enfatizar as estratégias da seleção das formas da língua, no sentido de aperfeiçoar o traçado do texto, considerado enquanto unidade dotada de dupla iconicidade: a) a *sintagmática*; b) a *diagramática*. Esta como resultante daquela, posto que a astúcia na construção dos sintagmas é a garantia da orientação (ou desorientação) pretendida pelo autor na condução de seu leitor virtual à mensagem básica.

Em outras palavras: o texto pode ser norteado pelas intenções de eficácia ou de falácia comunicativas. Em decorrência de sua meta, o autor gerará uma superfície textual que conduzirá o leitor a uma mensagem eficaz (comunicação transparente) ou a uma mensagem falaciosa (comunicação mascarada). Entretanto, a meta só é atingida quando o autor está apetrechado de conhecimentos gramaticais que lhe permitam compor seu texto como quem desenha um mapa: usando os sinais adequados nas posições apropriadas, caso contrário, a resultante será um amontoado de sinais desconexos que não servirá como pista nem como despistamento. Será simplesmente ininteligível.

A partir disto, retoma-se o plano lingüístico da construção textual e recorda-se a importância do domínio de noções como: *ordem direta* (ou lógica), *indireta* (ou psicológica), por meio do que o autor é capaz de

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

priorizar este ou aquele termo, esta ou aquela idéia; *categorias flexionais*, que indicam relações de *gênero, número, modo, tempo, pessoa*, por meio das quais a coesão textual se faz mais (ou menos) clara; *processos mórficos de composição e derivação*, através do que são expressos novos significados com as mesmas formas ou criadas novas formas para suprir necessidades emergentes de comunicação.

Ilustrando:

O Luís Antônio pediu-me que lhe remetesse meus poemas **atachados** pelo *e-mail*.

O termo **atachados** é uma apropriação de termo estrangeiro ajustado ao padrão português. O desconhecimento da tradução pelo **internauta** (outro termo recém-criado) faz com que se dê a apropriação do radical e o acoplamento de sufixos vernáculos que confirmam ao novo vocábulo o status de forma vernaculizada.

attachment = f. ingl.

attach + **a** + **do** + **s** = particípio (ou adjetivo verbal) vernaculizado

Num caso como este, há quem fosse tentado a falar de hibridismo. Mas pergunto eu: o que é mais importante em termos de competência comunicativa: analisar a formação, compará-la (com) e aplicá-la a outros casos ou classificar o processo?

INTERNET ⇒ internauta = *inter* (f. sincop. de INTERNET) + *nauta*
(= navegador) ⇒ navegador da INTERNET

Compare-se, por exemplo, com:

internacional = *inter-* (pref.) + *nacional*

cosmonauta = *cosmo*[s] + *nauta* ⇒ navegador do cosmos

Veja-se o exemplo literário:

Iaí psiquepiscava. Arrenegava. Apagava aquilo: avesso, antojo. Sapos, cobras, rãs, eram para ser de enfeite, de paz, sem amalucamentos, de modo são, figuradio. E ria que rezava. (Guimarães Rosa, in *Tutaméia*. (Apud *João Guimarães Rosa. Ficção Completa* - em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar [p. 697-9])

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

As formas *psiquepiscava*, *amalucamentos* e *figuradio* trazem ao texto *Tresaventura* um conteúdo especial que pode nos lembrar a infância que ali o autor quer representar na figurinha inquieta da personagem Dja ou Iaí (ou Djaiaí). E tais formas tornam-se possíveis pelos mecanismos combinatórios imanentes ao português.

Em *psiquepiscava*, pode-se aproveitar para falar da composição de palavras e explorar exemplos de justaposição, pois, a forma em questão é riquíssima:

psique + *piscava* = a menina fechava e abria os olhos por medo (era um fechar de olhos instintivo, inconsciente, de alma)

⇒ *psique* (s.) + *piscava* (f.v. -P₃ IdPt₂)

psi + *que* + *piscava* = *psi* (= alma, interior, o medo) + *que* (a qual) + *piscava* (= fechava e abria os olhos)

⇒ *psi* (s. forma sincop. de *psique*) + *que* (pr. relat.) + *piscava* (f.v.)

Ao examinarem-se nos textos relações de regência, de concordância e de colocação, por meio da operação conhecida como análise sintática, o que se quer é entender o texto. E isto não é particularidade das aulas de português.

Ilustrando:

Para WEBER, criador do critério da origem do poder e da classificação dos tipos de liderança, o indivíduo não é mais algo à mercê dos fenômenos grupais, mas, ao contrário, alguém que tem força para comandar e controlar a divisão do trabalho social, podendo, então, modelar a sociedade segundo seus (dos indivíduos ou dos grupos como indivíduos) projetos particulares de vida (In WEBER. *Divisão do Trabalho Social*)

Ao responder questões como:

1. Por que, para Weber, o indivíduo não é mais algo à mercê dos fenômenos grupais?
2. Como justificar isto com uma oposição presente no texto?
3. Quais as conseqüências sociais da autonomia individual apreendida por Weber neste fragmento?

o leitor estará praticando a análise das relações textuais, por meio das quais poderá chegar à compreensão da mensagem básica.

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

No entanto, não são poucas as vezes em que se ouve falar da exclusividade do compromisso lingüístico do professor de português. O que é um verdadeiro sofisma, pois é falaciosa a afirmação de que as demais disciplinas estejam descompromissadas das questões lingüísticas. Falaciosa porque pretende sobrecarregar o professor de português com todas as culpas do não-entendimento de textos, das dificuldades de expressão oral ou escrita, da redação truncada, etc.

Observe-se mais um exemplo:

Decretada a reaquisição, pelo extraditando, da nacionalidade brasileira, nos termos do art. 30 da Lei 818/49, pela autoridade competente, torna-se inviável, diante do preceito constitucional transcrito, desde logo, atender à súplica do Governo requerente, não mais se justificando, outrossim, permaneça, sob custódia, a esse efeito, situação que perdura desde (...) (fragmento de um Processo de Extradição)

O redator exacerba do deslocamento de termos e cria ilegibilidade ou legibilidade parcial.

A idéia ficaria clara se a ordenação no texto fosse, por exemplo:

1. A reaquisição da nacionalidade brasileira pelo extraditando decretada, nos termos do art. 30 da Lei 818/49, pela autoridade competente, (...)
2. Decretada, nos termos do art. 30 da Lei 818/49, pela autoridade competente, a reaquisição da nacionalidade brasileira pelo extraditando, (...)

As duas formas sugeridas afastariam a ambigüidade e permitiriam uma compreensão imediata da idéia do autor por parte de qualquer leitor (especialista ou leigo).

Observe-se que os comentários vão sendo feitos a partir do entendimento ou não dos enunciados. Retomando a potencialidade orientadora (ou desorientadora) dos dados textuais, é possível concluir-se que o autor do fragmento então comentado não deve ter-se preocupado com seu leitor ao redigir seu parecer.

Mais um exemplo:

Na letra de um samba-enredo, foi proposta a denominação da figura de oposição entre palavras presentes nos seguintes versos: *Quem é pobre tá com fome / quem é rico tá com medo.*

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

Percebe-se que a pretensão é de identificar-se a **antítese** (entre POBRE/RICO), mas o enunciado pode concorrer para a captação da oposição expressional marcada por *tá com fome & tá com medo*, que o aluno pode não saber classificar apesar de ter percebido a contrariedade nocional ali existente, ainda que mais abstrata do que a captável entre *pobre/rico*.

Pergunto eu: O que é mais importante, localizar uma oposição de idéias ou classificar uma figura de estilo?

Com base no raciocínio até aqui desenvolvido, concluo com o fragmento a seguir:

O trabalho com a gramática da língua não deve ter um fim em si mesmo, mas contribuir para a elucidação da tessitura textual, para a construção de textos claros, coerentes e coesos. À luz da lingüística textual, vem-se buscando demonstrar que a gramática funciona como um “instrumento” a serviço do texto. (SIMÕES et alii (1997) A gramática a serviço do texto².)

Com vistas a objetivar a metodologia utilizada por meu grupo de trabalho na UERJ/IL (Especialização em Língua Portuguesa — PGD lato sensu), passarei então a uma breve análise da letra da música

METÁFORA* (Gilberto Gil)

Uma **lata**₁ existe para conter algo,
Mas quando o poeta diz **lata**₂
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma **meta**₁ existe para ser um alvo,
Mas quando o poeta diz **meta**₂
pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se **meta**₃ a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua **lata**₃
Na **lata**₄ do poeta tudo-nada cabe,
Pois ao poeta cabe fazer

²² Trabalho apresentado no 11º Congresso de Leitura do Brasil - UNICAMP- jul-97.

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

O incabível

Deixe a **meta**₄ do poeta, não discuta,
 Deixe a sua **meta**₅ fora da disputa,
Meta₆ dentro e fora, **lata**₅ absoluta,
 Deixe-a simplesmente metáfora*

Iniciarei a análise apontando as formas grifadas e numeradas (com fins didáticos) como sendo as pistas a serem seguidas para a compreensão da mensagem do texto.

As palavras *lata* e *meta* se repetem alternadamente e produzem algo como uma rota lexical a que denominei *iconicidade diagramática e defini como construção sígnica capaz de funcionar como um mapa de leitura. Objeto visual que orienta a interpretação dos textos (verbais e não-verbais)*. Tal entidade pode conduzir o leitor à esteira semântica sobre a qual transita a mensagem do poema de G. Gil. Lançando mão da polissemia, o autor reutiliza a palavra *lata*, chamando ao texto várias de suas acepções, além de objetivar a maleabilidade semântica do português. Veja-se o quadro 1.

Quadro 1 — Polissemia com a palavra "lata"

ENTRADA LEXICAL UTILIZADA	ACEPÇÃO ATUALIZADA	CLASSE GRAMATICAL
lata ₁	Recipiente	s.f.
lata ₂	palavra-objeto, signo	s.f.
lata ₃	(fig.) mente, f. pop.≅ cuca	s.f.
lata ₄	(fig.) poema, produto	s.f.
lata ₅	(fig.) poema, objeto artístico	s.f.

Ao mesmo tempo, o poeta explora a palavra *meta*, fazendo-a demonstrar um outro fenômeno produtivo da língua que é a *metonímia*. Observe-se o quadro 2.

No uso de *meta*, G. Gil demonstra a flexibilidade material — planos fônico, mórfico, sintático e semântico — da língua, uma vez que uma coincidência de forma lingüística nos leva à apreensão de vários

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

signos, a despeito da semelhança das formas (às vezes até identidade de formas).

No plano fônico, ao mudar de opção de classe gramatical, o poema chama ao texto a oposição de timbre vocálico como responsável pela distinção de formas da língua. Observe-se que há duas tomadas de *metai* como substantivo — com significações diferentes — seguida de uma utilização de segmento fônico assemelhado com valor verbal.

Quadro 2 — Polissemia com a palavra "meta"

ENTRADA LEXICAL UTILIZADA	TIMBRE DA VOGAL TÔNICA	ACEPÇÃO ATUALIZADA	CLASSE GRAMATICAL
meta ₁	[m é ta]	alvo, objetivo	s.f. ³
meta ₂	[m é ta]	palavra-objeto, signo	s.f.
meta ₃	[m ê ta]	Atreva	f.v. IP. Neg. P ₃ ⁴ de meter-se
meta ₄	[m é ta]	alvo, objetivo	s.f.
meta ₅	[m é ta]	alvo, objetivo	s.f.
meta ₆	[m é ta]	alvo, objetivo	s.f.

Ao lançar mão da polissemia e da homonímia, o autor demonstra materialmente o percurso da construção poética, por meio da qual o poeta explora as formas da língua enquanto matéria-prima, fazendo-as evoluir na passarela construída pelos vários níveis da formulação lingüística, quais sejam: o fônico, o mórfico, o sintático, o semântico, o estilístico, etc.

Ainda que o nível sintático não tenha sido especificamente contemplado neste estudo, são óbvias as conseqüências das mudanças de emprego lexical verificadas no texto em exame. Veja-se o quadro 3.

É interessante o jogo de significações produzido neste texto, pois o aparente esvaziamento do sentido figurado sugerido pela insistência de repetir-se *meta* com o valor de *alvo, objetivo*, é desmentido pela constru-

³ s.f. substantivo feminino.

⁴ forma verbal, imperativo negativo, 3ª pessoa do singular.

DARCÍLIA MARINDIR PINTO SIMÕES

ção *sua meta* (linha 13). Neste ponto do texto, o leitor oscilaria entre duas possibilidades no mínimo: meta do poeta ou meta do próprio leitor?

Quadro 3 — Nível sintático

ENTRADA LEXICAL UTILIZADA	FUNÇÃO SINTÁTICA	ACEPÇÃO ATUALIZADA	CLASSE GRAMATICAL
lata ₁	sujeito	recipiente	s.f.
lata ₂	objeto direto	palavra-objeto, signo	s.f.
lata ₃	núcleo do adjunto adverbial	(fig.) mente, f. pop. ≅ <i>cuca</i>	s.f.
lata ₄	núcleo do adjunto adverbial	(fig.) poema, produto	s.f.
lata ₅	núcleo do aposto de <i>meta dentro e fora</i>	(fig.) poema, objeto artístico	s.f.
meta ₁	sujeito	alvo, objetivo	s.f.
meta ₂	objeto direto	palavra-objeto, signo	s.f.
meta ₃	núcleo do predicado verbal	atreva	f.v. IP. Neg. P ₃ de meter-se
meta ₄	objeto direto	alvo, objetivo	s.f.
meta ₅	objeto direto	alvo, objetivo	s.f.
Meta ₆	núcleo do aposto de <i>sua meta</i>	alvo, objetivo	s.f.

No entanto, a astúcia do autor prepara a solução para tal impasse quando usa o determinante *a* antes de *sua meta*, uma vez que o valor dêitico daquela forma lingüística esclarece de imediato a referência pretendida entre *meta do poeta* (linha 12) e *a sua meta* (linha 13). É a manifestação objetiva da *iconicidade sintagmática*.

Entendo como *iconicidade sintagmática* a construção sígnica que se manifesta na combinação estruturada de formas (verbais ou não-verbais), do que resulta um todo significativo.

ENSINO DA GRAMÁTICA SOB BASES SEMIÓTICAS

Observe-se que, sem que fosse necessário recorrer de imediato a dicionário ou livro técnico especializado, o autor é capaz de conduzir o leitor à definição da metáfora. A *lata absoluta*, que é a *meta do poeta*, é o *poema*. Este, por sua vez, representa, de forma figurada, uma mensagem particular que, segundo a isotopia por meio da qual se realize sua leitura, manifestará significado, emergente da trama lingüística construída pelos itens lexicais eleitos pelo autor.

Fica então demonstrada ao leitor a metáfora como uma *lata especial* (recipiente), eleita (signo lingüístico disponível) e reconstruída (signo poético) por alguém, com o objetivo de representar uma mensagem em aberto, potencial, passível de ser interpretada no espaço construído pela flexibilidade dos signos de uma língua. Logo, o poema é também uma metáfora.

Para encerrar este artigo, creio que foi possível demonstrar uma análise de texto, onde a análise gramatical se justifica como caminho para a compreensão do texto e não como uma obrigação social que adiante será cobrada num concurso para este ou aquele cargo ou vaga numa instituição pública ou particular da qual dependa nossa ascensão social.

Com enfoques metodológicos do tipo que aqui propomos, o que se quer é transformar o ensino-aprendizagem da língua numa atividade de prazer, uma vez que poderá satisfazer o desejo de saber, imanente à mente humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SUASSUNA, Livia (1995) Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996) Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1o e 2o graus. São Paulo: Cortez.
- WIDDOWSON, H. G. (1991) O ensino de línguas para a comunicação. Campinas, SP: Pontes.
-