

# Gramática do Português Brasileiro



Georg Pencz (artist) German, c. 1550 - 1550 · Rosenwald Collection

v.3  
n.4  
(2006)



Portal de Periódicos

# LETRA MAGNA

# Gramática do Português Brasileiro

## v.3 n.4 (2006)

### SUMÁRIO

**Ensino gramatical de língua materna: Uma arena de conflitos**

*Márcia Adriana Dias Kraemer*

**Estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico**

*Diva Cleide Calles*

**Alguns aspectos da concessão com *se bem que***

*Érika Salgado*

**Abordagens funcionalistas**

*Artaxerxes Tiago Tácito Modesto*

**A gramática brasileira novecentista: Uma história**

*Maurício Silva*

**Gramática: Um igapó estagnado à margem da língua**

*Márcia Adriana Dias Kraemer*

**A musicalidade no estudo da coerência textual**

*Pilar Peñuela*

**A organização do texto de opinião como realização de intenção**

*Waldivia Maria de Jesus*

**Brasil, meu Brasil brasileiro!**

*Patrícia Machado*

**A arquitetura sintática do texto**

*Emanuel Cardoso-Silva*

**Entrevista com Jânia Ramos**

*Artaxerxes Modesto*

**Entrevista com Paulo Hernandes**

*Renira Cirelli Appa*

**Entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo**

*Artaxerxes Modesto*

**Resenha de *A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira* de Marcos Bagno (2003)**

*Elizângela Maria dos Anjos*

## ENSINO GRAMATICAL DE LÍNGUA MATERNA: UMA ARENA DE CONFLITOS.

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo, à luz da Linguística Aplicada, é observar o que o mundo acadêmico define como *crise no ensino-aprendizagem de língua materna*, pautando-nos em alguns questionamentos, como: qual é o papel do estudo da gramática nesse contexto? Refletir sobre ela promove alguma atividade de formulação e de verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem? A gramática pode ser considerada um dos suportes do texto, auxiliando o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno? Como pode ser trabalhada em sala de aula? Para fundamentar essa pesquisa, visitamos algumas orientações teóricas que norteiam o ensino de língua materna na contemporaneidade, valendo-nos da fala de Bakhtin (1995), de Faraco (2003), de Geraldi (2002), de Koch (2003).

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada; ensino de língua materna; gramática.

**ABSTRACT:** The objective of this article, based on Applied Linguistics, is to observe what the academic world defines as the mother tongue teaching-learning crisis. We tried to answer some questions, such as: what is the role of studying grammar in this context? Does reflecting on grammar promote any kind of formulation activity and of hypotheses verification on how language works? Can grammar be considered as one of the text supports, helping in the development of the student's communicative capacity? How can it be worked in the classroom? To base our research, we reviewed some theoretical orientations that guide the teaching of mother tongue nowadays, such as Bakhtin (1995), Faraco (2003), Geraldi (2002), Koch (2003).

**KEY WORDS:** Applied linguistics; mother language teaching; grammar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). E-mail: marciakraemer@uol.com.br

A normatividade da língua materna ganhou novo ímpeto com o destaque que tem recebido da mídia impressa e televisiva, em que se exploram "pedagogicamente" tópicos de gramática. A fala "errada" do brasileiro tem sido assunto de reportagens ou entrevistas com "especialistas" em grandes semanários brasileiros e em programas de auditório. Que esse tema, envolvendo o ensino de gramática de língua materna e o seu uso no Brasil, tenha ultrapassado as paredes da escola, saindo dos limites da discussão de educadores, e aflore na mídia, tornando-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais, é bom sinal! Entretanto, como é senso comum, entre nós brasileiros, não temos ido muito além de denúncias e da busca de "culpados". Mesmo entre os profissionais da área, talvez até não cabendo mais essa questão, não há consenso entre se devemos ensinar gramática ou não; qual é a maneira adequada do ensino de gramática concretizar-se; se há salvação ou o carrasco gramatical deve ser liquidado.

Essa síndrome acusatória que recai sobre o fato de a gramática ser o algoz da nossa língua, inculta e bela, além da falta de caracterização e de interrogação adequadas ao problema, e, principalmente, a ineficácia no encontro de possíveis soluções para o fim da caça às bruxas, causam-nos diferentes sensações. Contudo, parece-nos que, em todas elas, saímos lesados.

Em um primeiro momento, podemos sentir-nos injustiçados como alunos, por termos sido expostos a essas incertezas; em seguida, como pais, por nossos filhos serem sujeitos, na escola, a enfrentar as conseqüências da falta de uma política pedagógica pertinente nessa área; mas, principalmente, prejudicados como professores de língua materna, porque é doloroso e, de certa forma frustrante, saber que o nosso papel na sociedade contribui para a construção, muitas vezes, de um não-sujeito, de uma pessoa que pode passar a desprezar o ensino por, nós, professores, não termos propiciado um ambiente em que ela se considerasse participante de sua própria história.

É com essa preocupação que pretendemos encaminhar esta discussão: analisar o que o mundo acadêmico define como *crise no ensino-aprendizagem de língua materna*.

Em vista disso, é evidente que há profissionais na área do ensino de LM<sup>2</sup>os quais estudam maneiras de reverter esse processo, que na superfície deixa aflorar a considerada decadência do ensino, para viabilizar um novo cenário ao aluno, a fim de que ele venha a dominar as

---

<sup>2</sup> Utilizaremos a sigla LM para nos referirmos à língua materna.

modalidades lingüísticas de expressão, tornando-se sujeito de sua própria história e adequando-se às mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo.

Aplicar novas teorias e enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais percorrido, tendo como ponto de partida uma concepção sócio-interacional da linguagem. E linguagem é, nesse contexto, definida como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sociocomunicativa.

Essa visão resulta de concepções importantes como as da *Teoria da Enunciação*, da *Teoria dos Atos de Fala*, da *Teoria da Atividade Verbal* e da *Pragmática Conversacional*. É a partir desses fundamentos que a unidade básica de estudo da língua passa a ser o texto, já que o sujeito social comunica-se não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. Dessa forma, o conceito de texto, os processos de construção textual, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos basais que alicerçam a gramática do texto/discurso. Além disso, na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico e, sim, com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso.

Com efeito, o objetivo do ensino de LM, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Nesse contexto, a unidade de ensino só pode ser o texto, propulsor da reflexão crítica e imaginativa dele como leitor e produtor. Logo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), cabe à escola viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, algo importante para a sua participação crítica em uma sociedade letrada.

Conseqüentemente, os PCNs (op. cit.) preconizam que a prática de análise e de reflexão sobre a língua é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. A partir dela, é possível explicitar saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço à sua reelaboração, no caso da escrita, ou à discussão sobre diferentes sentidos atribuídos ao texto, no caso da leitura, e sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido.

Essa prática promove uma atividade constante de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, como, por exemplo, na observação de regularidades – tanto no sistema de escrita quanto nos aspectos ortográficos ou gramaticais.

Partindo disso, se a gramática é considerada um dos suportes do texto, a qual deve auxiliar o desenvolver da capacidade comunicativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da linguagem, dificilmente pode se fundamentar na cobrança da regra pela regra, sendo, provavelmente, dessa prática equivocada que advém o rótulo de decadente ao ensino tradicional de LM.

É sempre preciso lembrar que, em nossa cultura, a palavra possui peso fundamental e, a partir da intensificação das relações sociais, essa forma de comunicação passa a ser exercitada não só em sua dimensão oral, como também na escrita. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ‘ideologia do cotidiano’ - termo usado por Bakhtin (1995), para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema. A ideologia do cotidiano expressa-se por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos contituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante.

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as idéias e as experiências dos homens são difundidas textualmente. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma

forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1995, p.41).

É possível que o domínio de gêneros que circulam nas diversas esferas de atividades humanas, segundo padrões formais instituídos, tenha sido para muitos um desafio, especialmente nestes tempos em que o *ler* e o *escrever* caminham juntos no processo de profissionalização e de formação da cidadania, mas afirmar que o ensino de LM está fadado à decadência provavelmente seja um equívoco. Baseando-se, como explicitado, em Bakhtin (1995), o que pode estar acontecendo é um processo de reestruturação do ensino, em que as idas e vindas, os erros e os acertos, os experimentos têm sido, de certa forma, norteados pelas políticas de ensino nacionais, pela comunidade educacional e pela sociedade.

Segundo Faraco (2003), principalmente a partir da década de 1980, tem havido um esforço por parte de professores de português e pesquisadores de LM para enfrentar e criar alternativas ao que consideram *a crise do ensino*. Para ele, o quadro pedagógico tem mudado pouco, porque ainda não conseguimos fazer e disseminar a crítica radical ao que denomina *normativismo e gramatiquice* (Faraco, 2003:22). Pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social. O autor defende a idéia de que:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica” (FARACO, 2003, p.11).

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores é prioritário na fecundação do exercício do ensino-aprendizagem de LM, visto ser indispensável a esse processo uma visão sem preconceitos da diversidade do português que aqui se fala e a consciência de que a norma padrão também precisa ser cultivada e difundida como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, bem como das políticas sociais necessárias para a melhoria na qualidade de vida do indivíduo.

Dessa forma, o domínio dos diferentes níveis de concretização da língua viabiliza a ampliação do conhecimento sobre as atividades de escrita e de leitura, já que, por meio delas, o

educando pode e deve ganhar uma certa autonomia para executar seus próprios vôos como leitor-produtor de textos.

Entendido como a base do ato comunicativo, o texto é um processo para muitos autores. É o seu percurso que permite o ir e vir, em busca da melhor forma de expressar-se com alguém, sobre algo, em uma dada situação e com determinado objetivo. Esse movimento que caracteriza a produção textual, processo contínuo de ensino-aprendizagem, cuja metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.

Envolvem-se nessa produção as atividades que fortalecem a capacidade cognitivo-discursiva e lingüística de seus autores: a leitura crítica; a escrita com objetivo e leitor definidos; a compreensão e a interpretação; a reflexão sobre a própria linguagem.

No entanto, a luta que os alunos enfrentam em relação à produção do texto escrito é causa de preocupação, principalmente por parte dos que compartilham a angústia do ensino de LM. Provavelmente, também seja este o motivo de se afirmar, mesmo que improcedentemente, que esse ensino está em decadência.

Uma das soluções que pode mudar esse cenário se traduz na busca dos professores por uma forma adequada, tanto lingüística quanto discursivamente, para desenvolver as habilidades básicas na formação de sujeitos proficientes e críticos. Sem dúvida, dentre as razões que justificam essa procura, está a gama de questionamentos que permeia o cotidiano em sala de aula e, além disso, o fato de os alunos, após onze anos de escolaridade, não conseguirem, em sua maioria, apresentar um resultado minimamente adequado ao domínio da leitura e da escrita.

Na verdade, as dificuldades não residem no comunicar-se por meio da fala coloquial. Os problemas realmente surgem, quando os alunos têm necessidade de se expressar formalmente, segundo Antunes (2000), agravando-se no momento de produzir textos mais complexos, de gêneros especializados, já que um percentual considerável deles ainda não consegue, após mais de uma década nos bancos escolares, entender que há diferenças sócio-históricas marcantes entre falar e escrever.

Essa constatação é anunciada a partir da indicação do desempenho lingüístico dos alunos em situações concretas de utilização da língua escrita, em que se exige o uso da norma culta. Para constataremos deficiências nos vários campos que compõem o texto, basta analisarmos redações produzidas, em situação de vestibular, por exemplo, quando, teoricamente, acreditamos que os

candidatos tenham um bom domínio de uso da língua dentro da modalidade pertinente. Esse tipo de redação, para Pillar (2002), devido às suas condições de produção, constitui-se um gênero específico. Dessa forma, podemos afirmar que a inabilidade no uso formal da língua escrita, em princípio revelada por registros aparente e exclusivamente gráficos, desvela a noção do desconhecimento que o produtor do texto tem dos campos semântico e sintático, de domínio necessário para a comunicação considerada adequada para os padrões da contemporaneidade.

Na linguagem oral, o falante tem definido com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação facilita a elaboração da produção de sentido, visto que o interlocutor, presente fisicamente, tem possibilidade de intervir, de pedir esclarecimentos, ou até de mudar o curso da conversação. O falante pode ainda recorrer a recursos extralingüísticos, como gestos e expressões faciais. Entretanto, na linguagem escrita, a falta desses elementos extratextuais requer uma organização que garanta a sua inteligibilidade.

Segundo Val (1991), a produção textual envolve uma série de fatores que necessitam ser levados em consideração no momento de sua criação: a estrutura do discurso, a coesão, a argumentação, a organização das idéias e a escolha das palavras, o objetivo, o destinatário do texto, entre outros. A sua caracterização oral ou escrita também deve ser focalizada, bem como a unidade lingüística de interação, já que os textos são usados pelas pessoas com o objetivo de consolidar a comunicação entre produtor e leitor.

Dessa forma, uma das maneiras de reverter essa hipotética decadência de ensino que, muitas vezes, é assimilada pela comunidade em geral e acadêmica como uma verdade universal, seja ancorar a postura que adotamos em sala de aula em teorias lingüísticas que fundamentam as diferentes concepções de linguagem.

As teorias sobre o desenvolvimento da escrita acompanham o desenvolvimento da própria Lingüística. Primeiramente, temos a concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento, ligada diretamente à tradição. Na *Escola Tradicional*, impera a pedagogia do *Certo* e do *Errado*, traduzida por um modelo lingüístico que privilegia as classes dominantes e discrimina as demais formas de uso da língua. Esse conceito procura cercar certas manifestações da língua, norteando o aluno para a aquisição de uma variante ideal, cujo modelo é apresentado por autores clássicos e indivíduos das altas esferas socioculturais. Nesse *modus operandi*, podemos notar a incongruência de guiar a fala pela escrita, de ignorar as diversas variantes

lingüísticas e supor que o “bom português” revela-se somente na variante padrão culta, a qual vale para todas as instâncias comunicativas do aluno.

Nessa perspectiva, o professor é visto como o detentor absoluto do saber, aquele que deve transmitir informações a alunos considerados “tábulas rasas” e passivos desses conhecimentos, desconsiderando o diálogo, a interação. Os exercícios encontrados nos manuais didáticos e nas provas enfatizam a memorização e o conceito, a repetição de informações, sem lhes atribuir significado, ficando só na abstração.

Em um segundo momento, temos a linguagem como instrumento de comunicação, fundamentada na concepção estruturalista e gerativista, notadamente com Saussure e Chomsky, que foram marcos de grande importância para os estudos de língua e linguagem. A influência de ambos se faz notar em muitas vertentes dos estudos lingüísticos, especialmente Saussure, em relação ao formalismo russo, para o qual o texto é um objeto autônomo, tendo maior importância que o autor e o leitor.

A partir dos estudos estruturalistas, que contaminaram as mais diversas ciências, a *Escola Nova* (ou tecnicismo) procura conferir ao professor o papel de técnico, cuja função é garantir, com sua especialização, a eficiência de um ensino totalmente compartimentalizado.

Essa visão, difundida principalmente na década de 70, conduz à tradição no Brasil do planejamento acurado e detalhado por parte do professor. Entretanto, é em comandos no estilo “marque um x na resposta correta”, “siga o modelo”, “preencha a lacuna” que percebemos a elaboração de um tipo de conhecimento instantâneo, retido somente na *memória de curto termo*<sup>3</sup>.

Uma crítica radical a essa visão de língua monológica é encontrada em Bakhtin (1995), o qual desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma oposição clara às grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea. As teorias lingüísticas conhecidas até então são agrupadas por eles em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure, e o subjetivismo idealista, representado em especial pelo pensamento de Humboldt.

---

<sup>3</sup> “Uma antiga preocupação dos estudiosos da cognição é distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Tem-se postulado, portanto, a existência de uma *memória de curtíssimo termo* ou memória de percepção, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo; de uma *memória de curto termo* (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma *memória de longo termo* (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente.”(KOCH, 2003, p. 38)

Esse pensador submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico.

Na concepção bakhtiniana, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1995, p.95).

Para Bakhtin (op. cit), separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial é um grande equívoco da lingüística formalista, mostrando que esta é influenciada pela filologia que se fundamenta em enunciações isoladas, fechadas e monológicas, por ignorar o contexto em que a enunciação ocorre. Para esse pensador, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo. Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralingüístico, refletindo a diversidade da experiência social. Logo, podemos considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Assim, nas últimas décadas, sobretudo, a partir da Lingüística da Enunciação, da Análise do Discurso e da Pragmática, há uma mudança de enfoque no ensino de língua materna: a linguagem passa a ser vista como uma forma de interação, servindo para o indivíduo agir sobre o outro e sobre a linguagem, ou seja, para interagir (KOCH, 2003).

Iniciamos, então, a partir dos anos 90 no Brasil, a prática da *Escola Histórico-crítica*, a qual vislumbra o professor não mais como um mero transmissor de informações, mas como um mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser um sujeito concreto, possuidor de uma história de vida, de um contexto sócio-cultural. Agora, na prática pedagógica, há a ênfase na construção de significados, na contextualização, no diálogo em sala de aula.

Com efeito, aquela visão, em que somente a norma culta deve ser privilegiada, vai sendo substituída pela da eficácia e da proficiência no uso das modalidades lingüísticas, nas diferentes situações de fala, adequadas ao contexto comunicacional do indivíduo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Para Geraldi (2002), não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, como estes se constituem pelo trabalho lingüístico, em um processo recíproco. Neste, dá-se uma ação própria da linguagem que limita e estabiliza formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem a possibilidade de ir além desse limites, de forma que se repete a oscilação entre a estabilidade e a mudança. Esse autor defende que, em ambas, o trabalho lingüístico constrói uma e outra, tanto as possibilidades de raciocínios lógico-lingüísticos quanto os sistemas de referência.

Desse modo, o objetivo do ensino de línguas, segundo a concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar o uso da língua às mais diversas situações e tendo como unidade de ensino o texto, uma vez que ninguém se comunica somente por frases.

Logo, com o advento da Lingüística da Enunciação - rótulo que abriga as diferentes correntes lingüísticas as quais abordam a linguagem em situação de uso - o indivíduo passa a ser considerado pelo que conhece em relação à língua e às suas circunstâncias de utilização. Situar, então, o aluno (sujeito) entre as ações que sofre da linguagem (gêneros/formações discursiva, etc) e as ações que realiza sobre a linguagem (mobilização de recursos lingüístico-expressivos) com o outro, fará do indivíduo nem fonte do seu dizer, nem somente assujeitado às ideologias.

Diante dessa nova postura, o aluno não pode mais ser visto como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a sua experiência de vida.

Por esse motivo, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, principalmente, quando o tema é o ensino da gramática, têm se ampliado, contribuindo para mudar, mesmo que timidamente ainda, as práticas escolares, em busca de uma visão mais

funcional da questão, pois, se a linguagem é interação, o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua e não se baseia na cobrança daquilo que, como mencionamos no início desta reflexão, Faraco (2003) conceitua como *normativismo e gramatiquice*:

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.(p11)

Segundo uma visão bakhtiniana, vivemos em uma arena de conflitos. A sala de aula, pois, é uma arena de conflitos. Assim, é salutar ponderarmos sobre tendências opinativas fundamentadas em generalizações falsas, como a de que a educação no Brasil está em processo de decadência e que nada ou pouco se pode fazer para mudar isso. Esta é uma maneira conformista de lidar com a situação. Há embates possíveis de serem travados para que nos sintamos mais realizados como profissionais de ensino e um deles é colocar em prática os fundamentos epistemológicos das orientações teóricas que norteiam o ensino de LM na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Análise dos textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. MOURA, D. (org). Maceió: EDUFAF, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2000.
- FARACO, C. A. *Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* 2003 (mimeo).
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PILAR, I. A redação do vestibular como gênero. In: *Gêneros textuais*. MEURER, J. e MOTTA ROTH, D. (orgs). Bauru: EDUSC, 2002, p. 159-174.
- VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS AO CLÍTICO DE TERCEIRA PESSOA NA REPRESENTAÇÃO DO ACUSATIVO ANAFÓRICO

Diva Cleide Calles<sup>1</sup>

**RESUMO:** A proposta deste trabalho é a de refletir sobre a ocorrência de estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico, por falantes do português do Brasil (PB). Apesar da frequência deste uso, esbarra-se na questão de norma e uso: trata-se de ‘erro’ ou de uma variedade do idioma? Examina-se ainda a aceitação deste emprego em algumas modalidades de variações linguísticas. Esta análise é feita sob o enfoque teórico da Sociolinguística, dos estudos dialetais e variacionistas, e das reflexões de vários estudiosos da oralidade e da escrita, e da língua em uso e em função.

**PALAVRAS-CHAVE:** clíticos; objeto nulo; norma e uso; variação linguística.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to examine the employment of the clitics as objective personal pronouns (acusative) in spoken language. Despite of such occurrences, we have to deal with the issue of norm and usage: is it a linguistic ‘error’ or a language variety? The acceptance of such an employment in certain modalities of linguistic variation is also examined. The analysis is mainly done under the theoretical reference of Sociolinguistics and considerations by researchers on the language in usage both in speech and writing.

**KEYWORDS:** clitics; nule object; norm and usage; linguistic variation.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo

## 1. Considerações preliminares

Este trabalho visa focalizar o emprego de estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico. Em geral, característica da informalidade da língua falada, sobretudo dada a regularidade e frequência de uso, esta ocorrência parece-nos ainda merecer alguns questionamentos: (1) pela necessidade de desfazer-se a prisão a fórmulas que responderiam pelo que é de língua escrita e o que é de língua falada (como se a língua falada, a língua de cada dia, não tivesse uma gramática); (2) pelo estreito vínculo com o próprio trabalho com a língua em uso e em função; (3) pelo dinamismo da língua que varia, constantemente, no espaço e no tempo.

Acreditamos que tais considerações se justificam uma vez que, nas últimas décadas, diferentes trabalhos acerca do português falado no Brasil vêm investigando a ocorrência destas estratégias e vêm registrando uma mudança praticamente consumada nesta realização. Observa-se que o clítico recomendado pela tradição gramatical apresenta baixa ou nenhuma produtividade, possibilitando, desta maneira, o surgimento de outras estratégias em sua substituição, como: o uso do pronome lexical em função acusativa (*ele*), SNs anafóricos e o objeto nulo. Desta maneira, pretende-se apresentar elementos para uma reflexão sobre tendências de mudanças próprias ao português brasileiro.

A realização do acusativo anafórico como estratégia alternativa ao clítico de terceira pessoa não consiste em fato exclusivo da língua falada, mas serve muito mais diretamente às suas características. Na escrita, reproduzindo, em geral, a fala, manifesta-se na literatura, em quadrinhos e tirinhas, no discurso publicitário. Deve-se salientar que muitas das ocorrências deste emprego específico consistem na reprodução na escrita das marcas de oralidade da fala de modo a produzir efeitos de sentido específicos.

Esta análise é feita sob o enfoque teórico da Sociolinguística, dos estudos dialetais e variacionistas, e das reflexões de vários estudiosos da oralidade e da escrita, e da língua em uso e em função.

## 2. Sobre a noção de ‘desvio’ lingüístico

Ainda que, por ser a média dos falares, se configure como uma modalidade lingüística regular, freqüente, ‘normal’, sob o ponto de vista da chamada Gramática Tradicional (GT), este emprego do acusativo anafórico continua sendo tratado como ‘erro’, como desvio da norma-padrão, sequer sendo levados em conta os diferentes gêneros discursivos e contextos sociolingüísticos que justifiquem seu emprego não-padrão.

Na verdade, são muitos os termos usados para designar ‘desvio lingüístico’, desvio da norma tradicionalmente aceita como padrão, enunciados não aceitáveis que levam ao equívoco, ao estranhamento, a problemas de compreensão ou aceitação. Observa-se ainda que há desvios toleráveis e inaceitáveis e que a tolerância e aceitabilidade de um desvio estão relacionadas ao desempenho do falante bem como a outros fatores socioculturais.

Os pressupostos em que se baseia a noção de ‘desvio’ se norteiam por uma perspectiva que, via de regra, procura ‘engessar’ a língua em sua norma-padrão, caçando os ‘erros’ e corrigindo-os por meio da aplicação de regras ‘acima de quaisquer suspeitas’ para que os falantes da língua se apoderem de seus mecanismos e possam, com o devido domínio da gramática normativa, penetrar no universo restrito da comunidade letrada e das fontes escritas mais formais e conservadoras ou nos chamados ‘clássicos’ da literatura nacional.

Pergunta-se, contudo, desvio para quem, em que medida e/ou contexto? De fato, não existe ‘desvio’ absoluto ou unânime. Cada falante forma um repertório próprio de ‘desvios’, como reflexo da sua história pessoal, de sua formação cultural, de sua personalidade, de seu meio. Todos os falantes têm uma visão própria sobre a adequação dos discursos aos contextos. Em certos casos, uma construção pode ser aceitável para uma pessoa e inaceitável para outra. O que é desvio para um falante não é para outro. O que causa estranhamento a um, não causa a outro. O que é reprovado por um grupo não é por outro. O desvio tolerado e aceito numa situação pode ser totalmente reprovado em outra.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que há construções pertencentes à norma não-padrão menos reconhecidas, menos ‘consentidas’ pelo grupo social. Qualquer falante nativo do português compreende perfeitamente o enunciado: *Ontem nós fumo no jogo*, no qual podem-se identificar duas transgressões à norma-padrão. A verdade é que

*nóis fumo* se reputa como ‘errado’, não por levar ao equívoco, à impossibilidade de decifrar a mensagem ou de compreendê-la, mas por ser considerado pertencente a uma variante reprovada, adotada por falantes muitas vezes já estigmatizados pela condição sociocultural. Deste modo, a rejeição não se manifesta apenas àquilo que é falado, à expressão em si, mas ao fato de ela estar ligada a pessoas e aspectos culturais com que o interlocutor não quer identificação. Por outro lado, pelas mesmas razões anteriormente apontadas, *no jogo*, que também foge à norma-padrão, causa muito menos estranhamento, pois se trata de um tipo de desvio praticado por usuários da língua não necessariamente vinculados a outros estigmas (sociais, culturais, econômicos etc.).

Isto porque todos os falantes, do liberal ao conservador, do culto ao ignorante, do conhecedor profundo da língua ao falante menos escolarizado, todos fazem julgamento sobre o que ouvem ou lêem, não só no aspecto do conteúdo, mas também no da forma. Não se trata, é claro, de uma postura ‘científica’, racional, apenas de juízo de valor, algo que simplesmente não se pode evitar.

É sempre bom ressaltar que a visão de desvio é sempre histórica e social e que a gramática normativa, como existe hoje, liga-se a uma tradição iniciada num passado distante, remontando à Antiguidade, bem como a um passado mais recente, o século XIX, no Brasil, em que boa parte da população se constituía de analfabetos e em que predominava ainda mais acentuadamente o isolamento lingüístico entre regiões e entre classes sociais. A divisão social mostrava-se muito mais polarizada, bem como o intercâmbio lingüístico entre classes, reprimido pela classe abastada, cuja visão nitidamente aristocrática e segregacionista se refletia no acesso à escolarização e à informação escrita. Os meios de comunicação de massa, limitados às mídias impressas, estavam em estágio inicial de formação.

Nesse contexto, cabia ao gramático normativo tutelar, justificar, conservar e enaltecer a variante lingüística dos falantes chamados ‘cultos’<sup>2</sup>, por ser esta a variante

---

<sup>2</sup> Em geral, a noção de ‘falante culto’ diz respeito àquele que detém um grau de escolarização formal classificável de universitário completo, um indivíduo que fez todo o percurso de escolarização, nos três níveis de educação: fundamental (8 anos), médio (3 anos) e o superior (em média, 4 a 5 anos).

acatada como superior e preferida pela classe com acesso à escola, e as demais variantes consideradas como inadequadas, ou mesmo inferiores. Concebida como instrumento de exclusão social, como confraria para iniciados, a gramática normativa do século XIX norteia a concepção de que poucos privilegiados teriam a capacidade da ‘boa expressão’, cujos exemplos eram buscados nas fontes escritas mais formais e conservadoras.

Ao longo do século XX, fatores históricos e sociais passam a gerar uma tendência de distensão nas barreiras ao intercâmbio e ao liberalismo lingüístico. As relações sociais se tornam mais informais e menos imobilistas. Entretanto os normativos, não levando em conta a evolução da língua, mantêm diversas posturas ditatoriais, inflexíveis, em contraste com o que efetivamente se pratica no idioma. O fato é que, a partir de 1970 especialmente, passaram a ter acesso à escola muitos que antes dela estavam excluídos. No entanto, como afirma Matos e Silva,

A escola brasileira, falsamente democrática nas últimas décadas, no que diz respeito ao ensino de língua materna, persegue, no geral, a tradição normativo-prescritiva cujo modelo é um português padrão idealizado, fundado originalmente no português europeu (Matos e Silva, 2004, p.137).

Altera-se gradativamente o panorama educacional, isto é, o direcionamento da educação, anteriormente destinada somente às classes média e alta urbanas, detentoras da norma culta privilegiada pelos livros didáticos. O acesso de um número crescente de alunos ao ensino nas classes mais baixas traz para a escola as variantes desprestigiadas do português. A rotina escolar, no entanto, não parece ter sido significativamente alterada para fazer frente à nova situação, os livros e professores não apresentam condições de enfrentar as mudanças de clientela e dos padrões de julgamento e de aceitação das modalidades não *standard* do português brasileiro e da cultura popular. A disparidade social e imposição do padrão lingüístico da classe dominante acarretam o complexo da ‘incompetência lingüística’ inculcado sobre as classes mais baixas, inclusive por professores que insistem, infelizmente ainda, na noção de ‘erro’ em vez da perspectiva da adequação.

Não se trata de desprestigiar a norma-padrão e afirmar que na fala - e, em alguns casos, na escrita - vale tudo, pois, ainda que a visão de desvio varie de grupo para grupo, de época para época, de pessoa a pessoa, sabe-se que determinados textos, pertencentes a

determinados gêneros discursivos, devem obedecer ao padrão formal, isto é, estar de acordo com os princípios estabelecidos pela norma prestigiada, dita 'padrão'.

Importante ainda é considerar que o manejo da norma-padrão, em manifestações verbais orais e escritas, tal como empregadas por usuários com maiores repertórios de registros lingüísticos, os falantes escolarizados, se apresenta - quer concordemos com isso ou não - como mecanismo de acesso social, pela discriminação sociocultural como reflexo da divisão socioeconômica que caracteriza o Brasil atual. Neste sentido, Matos e Silva pondera que

Em geral, este direcionamento traz implícita ou explícita a necessidade social de, por processos pedagógico-lingüísticos adequados, integrar as variantes que trazem os estudantes aos padrões lingüísticos prestigiados pela sociedade em geral, com base no argumento de que se faz necessário à ascensão social, numa sociedade estratificada como a nossa, o domínio dos chamados 'usos corretos' (Matos e Silva, 2004, p.138).

Este acesso aos 'usos' mais prestigiados deve ser viabilizado pela escola, sem dúvida. Porém, o ensino da língua não deveria se constituir em instrumento de castração dos indivíduos no processo de construção da aprendizagem (NEVES, 2003, p.108). Não basta, igualmente, prescrever regras determinantes do que é 'certo' ou 'errado'. É importante verificar as uniformidades ou diferenças existentes entre os vários registros de uma língua, tais como: as especificidades da língua falada e da escrita, as diversidades na utilização de uma mesma língua por um grupo de falantes, e a adequação de determinados registros a diferentes contextos socioculturais.

Verifica-se, neste sentido, com relação a estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico, que tal emprego corresponde a uma das variantes lingüísticas menos 'condenadas', especialmente porque também empregadas por falantes não pertencentes a classes sociais menos privilegiadas.

### **3. Algumas reflexões sobre o conceito de norma**

Um conceito amplo de norma, o de ‘normalidade’, relaciona-se à norma como fator de coesão social, no sentido de defesa e de controle exercidos por um grupo com relação à linguagem praticada, para que não ocorram alterações ‘indesejadas’, de forma a manter a identidade, reconhecida dentro dessa comunidade ou grupo social<sup>3</sup>.

Há ainda um conceito estrito de norma, o de ‘normatividade’ (‘norma-padrão’, ou ‘norma culta’) que corresponde a um uso lingüístico concreto: a variante praticada pela classe de prestígio, um segmento social cercado de recursos e orientações quanto ao uso da norma culta (ou pedagógica e transmitida pela escola) e descrita por meio da ‘norma gramatical ou prescritiva’. Refletindo usos e atitudes daqueles que têm acesso ao saber, por oportunidades de ordem política, econômica e cultural, esta classe prestigiada espera que os indivíduos desenvolvam falas e/ou ações, de acordo com a perspectiva que estes falantes possuem sobre sua própria língua.

Em geral, a GT apresenta conceituações sobre *norma* que manipulam critérios extralingüísticos, refletem uma concepção elitista ou aristocrática, causam forte impacto de diferença social, tais como: (1) o falar do prestígio em contraponto ao falar popular; (2) a idéia de que tudo que é passado é melhor: a tradição, os clássicos, os antigos em detrimento do que é novo; (3) a perspectiva de que a correção lingüística assegura a integridade da língua. Na verdade, a língua culta é apenas uma variedade a mais, ou seja, tem prestígio não por algo fundamentado nos mais recentes achados científicos sobre a linguagem, mas, ao contrário, por não apresentar regionalismos, estrangeirismos, por ser impecável no uso da fala e da escrita. Há que se considerar, deste modo, que ‘norma’ se refere não apenas a um conceito lingüístico, a ‘um conjunto de formas lingüísticas’, mas primordialmente a fatores socioculturais articulados a estas formas (Neves, 2003, p.20).

Ressalta-se ainda que, pelo desenvolvimento da ciência lingüística, vem se alterando o conceito de ‘norma’. Em primeiro lugar, a veiculação de padrões a usos, usos a registros, registros a eficácia, bem como a reversão do conceito de ‘diferença’ como ‘deficiência’ para ‘diferença garante a eficiência de comunicação’. Os estudos sobre oralidade relativizam o padrão e relacionam ‘escolha de padrão’ a ‘modalidade de língua’,

---

<sup>3</sup> Por exemplo, a comunidade pressiona uma criança a utilizar uma linguagem ‘adulta’, condenando simplificações do sistema por analogias, como ‘eu sabo’ ou ‘eu fazi’.

em função da adequação a cada situação e de eficiência comunicativa (Neves, 2003, p.34-5).  
Neves assinala ainda que

Normatividade ninguém ainda ousa defender. Mas deve lembrar-se de que, se a gramática não tem a ver com norma, por outro lado, o desempenho eficiente, em certos registros, depende da conformação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade (Neves, 2002, p. 229).

A linguagem se realiza na interação verbal e no uso. Um padrão lingüístico que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real, pois a língua não é um sistema uno, um sistema modelar, mas engloba um conjunto de variantes. A variação e a heterogeneidade não podem ser consideradas como ‘desvio’ (‘defeito’, ‘degeneração’, ‘decadência’), ou manifestações ‘menos legítimas’, ‘menores’ (Neves, 2003, p.20).

Neste sentido, assumem-se, pelo menos, três pressupostos: (1) co-existem registros lingüísticos (formas e modos de dizer) prestigiados com a heterogeneidade; (2) o reconhecimento da variação lingüística não deve abrigar nenhuma valorização; (3) a escola, os manuais didáticos, os professores deveriam considerar as mudanças originadas por variedades do português - como esta reestruturação sintática da língua que examinamos neste trabalho - e promover nos alunos a capacidade de ‘traduzir’ de uma para outra variante, propiciando-lhes maiores repertórios lingüísticos para a eficiência comunicativa.

#### **4. A variação lingüística**

Ninguém a rigor faz erros na própria língua materna. Podem-se cometer equívocos nisso ou naquilo, desvios com relação ao sistemático, a uma variante tida como ‘correta’, no que se refere, por exemplo, à concordância nominal e verbal. O sintagma nominal *as casa grande* - em vez de *as casas grandes* - pode ser produzido, por exemplo, por falantes pouco escolarizados, ou por aqueles, por algum motivo, predispostos a este tipo de construção. A marca de plural, no PB, é expressa apenas no artigo ou no artigo e também no núcleo do sintagma nominal. Do ponto de vista lingüístico, não se trata de ‘erro’, mas de variação lingüística, que, numa perspectiva pessoal, subjetiva, pode nos agradar ou não (Beline, 2002).

Tais ‘erros’ correspondem à transgressão de regras *extrínsecas* à gramática normativa, as quais, de um modo geral, não são totalmente dominadas pelos usuários. São conhecidas, porém, as regras que permitem a competência linguística do falante nativo, as regras *intrínsecas* à própria língua e que refletem a internalização de toda a gramática da língua (Beline, 2002).

Deste modo, todo falante vai construindo, a partir da observação e de suas próprias experiências linguísticas, uma *gramática internalizada*, independente do estudo e da escolarização: mesmo analfabetos conseguem usar a língua para se comunicar, pois a aprendem intuitivamente<sup>4</sup>. Deste modo, o falante, mesmo sem ter freqüentado uma escola, tem capacidade para não produzir um sintagma nominal do tipo: *a casas*, pois é agramatical, impossível na prática (Beline, 2002).

Como variedades linguísticas, citam-se os dialetos (variedades que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua, ou seja, os emissores) e os registros (variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, as quais dependem do receptor, da mensagem e da situação). Além disso, cada pessoa traz em si uma série de características que se traduzem no seu modo de se expressar: a região onde nasceu, o meio social em que foi criada e/ou em que vive, a profissão que exerce, a sua faixa etária, o seu nível de escolaridade (Neves, 2002 e 2003).

As línguas apresentam ainda variedades referentes ao uso que da língua em função da situação em que o usuário e o interlocutor estão envolvidos. O produtor de um discurso leva em conta um destinatário, virtual ou não, com este estabelece um contrato. Para se fazer entender, qualquer pessoa precisa estar em sintonia com o seu interlocutor e isto é facilmente observável na maneira como um falante se dirige, por exemplo, a uma criança, a um colega de trabalho, a alguém hierarquicamente superior. Escolhem-se palavras, modos de dizer, para cada uma dessas situações (Neves, 2002 e 2003).

---

<sup>4</sup> Esta *gramática internalizada*, em que a combinação de elementos se faz segundo normas gramaticais intrínsecas da língua, é muito pouco valorizada nas escolas, que, muitas vezes, ensinam a nomenclatura gramatical e não a *língua* e o seu uso. De um modo geral, a escola privilegia uma manifestação da linguagem tida como superior à fala: a língua escrita, baseada na norma-padrão, pois, em geral, esta concepção normativa da língua vê a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada. Apesar de reconhecer a existência das variedades linguísticas, a escola continua a privilegiar apenas a norma culta, em detrimento das outras, inclusive daquela que o educando já conhece anteriormente.

Diversos fatores, como região, faixa etária, classe social e profissão, são responsáveis pela variação da língua. Não há hierarquia entre os usos variados da língua, assim como não há uso lingüisticamente melhor que outro. Em uma mesma comunidade lingüística, portanto, coexistem usos diferentes, não havendo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que determina a escolha de tal ou tal variedade é a situação concreta de comunicação (Neves, 2002 e 2003).

Considerar a existência de vários registros de fala implica modificar a polarização do conceito de ‘certo’ e ‘errado’ para o prisma da adequação. Encarar o ‘erro’ como tudo aquilo que se desvia da norma-padrão, em contrapartida, pode redundar, muitas vezes, numa linguagem que soa estranha, pouco natural e inapropriada. A possibilidade de variação da língua expressa a variedade cultural existente em qualquer grupo. Basta observar, por exemplo, no Brasil, que, dependendo do tipo de colonização a que uma determinada região foi exposta, os reflexos dessa colonização aí estão presentes de maneira indiscutível (Neves, 2002 e 2003).

As variantes lingüísticas se configuram em fatores lingüístico-sociais que determinam opções diversas, dentro da mesma língua, para veicular um mesmo sentido. Num efetivo processo de comunicação, um falante deve ser capaz de selecionar entre as variantes da língua as formas mais adequadas de acordo com a mensagem a ser transmitida, o interlocutor, o lugar, de que modo e por que meio será transmitida a mensagem. Ainda que as gramáticas, no entanto, continuem a veicular padrões,

os padrões não se impõem ao uso, mas pelo contrário, os usos estabelecem padrões; os usos são socialmente diferentes, mas esta estratificação não representa diferente valoração, apenas representa o reconhecimento de que diferentes usos não são adequados a diferentes situações de uso: assim a existência de registros não-padrão constitui garantia de eficiência de uso (Neves, 2003, p.34).

As variedades não são, pois, erros, mas diferenças. Não há, portanto, ‘erros’, mas inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, mas no uso de uma variedade em vez de outra, por exemplo, em situações em que as regras sociais não abonam determinadas formas de expressão. O que ocorre é que há variantes estigmatizadas e mais propensas que outras a serem rejeitadas, a serem condenadas ao preconceito

lingüístico. Por outro lado, outras variantes tendem a ser prestigiadas. Assim, o social está vinculado ao uso da linguagem (Neves, 2003).

##### 5. A realização dos objetos diretos anafóricos de terceira pessoa

As características sintáticas do português brasileiro - aspecto crucial da diversidade sociodialetoal do idioma, tomando dados sincrônicos e diacrônicos -, decorrem de fatores sócio-históricos do passado e do presente e sofrem alterações que escapam à normatização do português europeu (PE), base para a GT. Entre estas diversidades, estão o uso da forma reta em substituição ao clítico, o objeto nulo e o desaparecimento do clítico acusativo, sobretudo o de terceira pessoa.

Bagno observa que obras gramaticais de perfil normativo apenas de forma muito tímida dão conta de fenômenos que escapam à norma-padrão relativa ao português escrito mais monitorado<sup>5</sup>. O autor trata o uso do pronome *ele* como objeto direto como um ótimo exemplo de atitude metodologicamente inconsistente dos gramáticos normativos<sup>6</sup> e atenta para a necessidade de

abandonar tais purismos e escancarar o português brasileiro: dizer que as regras do nosso vernáculo são certas e válidas, de modo claro e explícito, e não com observações de letra pequena ou em notas de rodapé. É preciso escrever, preto no branco, por exemplo, que o uso do pronome *ele* como objeto direto não é crime, não é pecado, não é imoralidade - é simplesmente uma regra gramatical da língua

---

<sup>5</sup> A abordagem pronominal tradicionalmente operada nas obras gramaticais é, no mínimo, insuficiente. É interessante inicialmente ressaltar que a classificação dos pronomes pessoais oblíquos quanto à acentuação, em átonos e tônicos, em geral, não corresponde ao que é praticado efetivamente no PB, no qual a maior ocorrência de próclise permite que o pronome receba o acento tônico, como em: *Saindo da festa, me despedi de todos*. Neste sentido, atribuir a estes pronomes a classificação de 'átonos' de antemão, sem quaisquer outras considerações, parece-nos inadequado. Nas várias gramáticas de língua portuguesa, no entanto, não há sequer indicação deste fato lingüístico. Encontram-se, com referência ao emprego de pronome tônico pelo átono, apenas a casos como: atirar-se *a ele*; devolver *a ela*. Em Vilela e Koch (2001, p.214 a 216), temos algumas referências à modalidade oral praticada no PB, incluindo a menção à forma *ele* em vez de *o*, mesmo no caso de '*accusatiuus cum infinitivo*': *Vi ele ontem mesmo no café; Mandei ele vir hoje mesmo; Fizeram ele entrar imediatamente!* (Idem, ibidem, p.216).

<sup>6</sup> Mattoso Câmara Jr. Analisava décadas atrás e como indicam vários estudos tanto de gerativistas como de sociolinguistas (Matos e Silva, 2004, p. 145). Conforme Bagno (2000, p.198), há um empenho científico em mapear estratégias de retomada anafórica. Cita diversos estudiosos do tema, entre eles, Tarallo (1983, cap. VI), que correlaciona relativização e pronominalização no português do Brasil.

falada no Brasil por mais de 175 milhões de pessoas que também comparece em textos escritos mais monitorados! (Bagno, 2003, p. 164).

No entanto, Bagno alerta para o fato de que não é tarefa dos cientistas da linguagem elaborar, como sugerem alguns, outra gramática normativa em que se consubstancie uma nova 'norma'. Uma concepção de língua como uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade - estaria em franca contradição com um trabalho normativo-prescritivo, com uma regulação imposta de cima para baixo, por mais bem intencionada que fosse, por mais que se apoiasse em teorias científicas consistentes. O papel do lingüista é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os fenômenos lingüísticos (Bagno, Gagne e Stubbs, 2002, p.31-2).

Para tratar destas três ocorrências de uso efetivo das estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico, fica estabelecido o seguinte critério:

- A. *Comprei o livro, mas ainda não o li.* → uso de clítico, recomendado pela norma-padrão, insignificante na língua falada, considerado uma variante estigmatizada na fala mesmo por falantes escolarizados: é 'certo mas esquisito, pois ninguém fala assim'.
- B. *Comprei o livro, mas ainda não li ele.* → uso de pronome lexical (o *ele* acusativo), não recomendado pela norma-padrão, favorecido especialmente quando o objeto direto é marcado pelo traço semântico [+animado], adotado tanto por falantes menos escolarizados (> incidência), como por falantes cultos (< incidência).
- C. *Comprei o livro, mas ainda não li.* → objeto nulo (supressão do clítico), empregado especialmente quando o objeto direto é marcado pelo traço semântico [-animado], para se evitar tanto o 'erro' do *ele* acusativo, como o pedantismo, o rebuscamento, a falta de naturalidade do clítico, tanto na fala quanto na escrita. O interlocutor compreende o sentido, sabe que está implícita a referência a algo ou alguém.

A seguir, algumas destas ocorrências<sup>7</sup>: (a) uso de clítico; (b) uso de pronome lexical (o *ele* acusativo); (c) objeto nulo (supressão do clítico).

(1) *Entregaram o documento para mim* → (a) Eles o entregaram para mim; Entregaram-no para mim; (b) Entregaram ele para mim; (c) Entregaram para mim.

(2) *Trouxemos os CDs* → (a) Nós os trouxemos para vocês; Trouxemo-los para vocês; (b) Trouxemos eles para vocês; A gente trouxe eles para vocês; (c) Trouxemos para vocês.

(3) *E o pacote?* → Enviei-o por via área; (b) Enviei ele por via área; (c) Enviei por via área.

(4) *Onde você deixou o papel que estava aqui?* → (a) Eu o joguei no lixo; Joguei-o no lixo; (b) Joguei ele no lixo; (c) Joguei no lixo.

Em sites da Internet, manuais de redação e estilo, obras voltadas à focalização de ‘erros mais comuns’, encontram-se referências ao uso culto dos pronomes oblíquos em oposição ao uso popular. Via de regra, assume-se o emprego ‘errado’ do pronome na linguagem cotidiana como ‘sacramentado’. Considera-se que, ainda que não corresponda ao uso correto preconizado pela norma-padrão, o pronome reto, na linguagem do dia-a-dia, tenha assumido definitivamente o papel de complemento verbal, como uma tendência de uso em diversos contextos lingüísticos.

Este não é, entretanto, o uso consagrado e mais produtivo. De fato, o emprego do objeto direto *ele* acusativo em substituição ao clítico *o* configura-se como um rearranjo do sistema pronominal, abrindo caminho para objetos nulos, acatados como ‘menos ‘errados’, por exemplo, por falantes escolarizados, com algum domínio de repertórios lingüísticos mais amplos quanto ao uso da norma-padrão. Na verdade, os estudos sociolingüísticos dão conta de que, na língua falada, o objeto nulo desempenha o maior número de retomadas

---

<sup>7</sup> Com referência a *Deixe ele entrar*, no registro falado, normalmente substituído por: *Deixa ele entrar*, tem-se a forma do imperativo praticada pela maioria dos falantes. Estão ausentes da língua falada no PB as formas contidas em: *Trouxemo-los para vocês, Entregaram-no para mim, Levem-no.*

anafóricas, especialmente do objeto direto marcado pelo traço semântico [-animado] (Bagno, 2000, p. 201-2). Os falantes cultos, em geral, salvo em alguns contextos específicos, consideram ‘errado’ o uso do pronome lexical, *ele* acusativo, e o rejeitam. Por outro lado, por considerarem ‘certo demais’, ‘pedante’, ‘rebuscado’ evitam o emprego dos clíticos, adotam a estratégia do apagamento do objeto (Matos e Silva, 2004, p.143-151).

É interessante observar que nem os prescritivistas mais acirrados, contudo, condenam o objeto nulo com a mesma veemência que o fazem com relação à forma reta em substituição ao clítico. Talvez por se tratar de um uso tão incorporado à gramática intuitiva do falante do português do Brasil. Outra hipótese seria a de menor ocorrência do objeto nulo na língua escrita, monitorada.

Esta estratégia da supressão do objeto direto se mostra mais produtiva na língua falada; porém é uma tendência mesmo na escrita, em diversos gêneros discursivos, como, por exemplo, em *e-mails*, mesmo em mensagens comerciais ou não pessoais:

*Prezado Sr. Djalma Soares,*

*Recebi os arquivos. Abri e salvei. Envio assim que concluir a conferência dos dados.*

*Laura Coelho*

Este processo de rearranjo sintático no português falado do Brasil vem se manifestando diferentes contextos sócio-lingüísticos em que ocorrem os atos de fala. Percebe-se isso na linguagem realizada no rádio, na TV, em filmes, desenhos animados etc. Tempos atrás, as falas em desenhos animados, especialmente nas traduções para o PB, apresentavam enunciados que soavam extremamente artificiais, como: *Você o está machucando! Solte-o!* Esta fala seria expressa de forma mais natural, mais adequada ao registro falado, algo como: *Você tá machucando ele! Solta ele!* Percebe-se, então, que a linguagem atualmente utilizada nas várias mídias vem levando em conta os diferentes registros lingüísticos que diferenciam a oralidade e a escrita, adequando os enunciados a cada gênero específico e a cada contexto.

Na língua falada no dia-a-dia, predomina, especialmente no caso de falantes menos escolarizados, o emprego do *ele* acusativo no lugar do clítico. Dando conta deste uso, e de um falante não culto, temos a fala da mãe de Chico Bento num quadrinho da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa (OESP, TV Lazer, Quadrinhos, p. 22, 25/12/05).



Neste contexto, em *Todo bão! Vô fazê o possiver pra ajudá ele*, não apenas o uso do *ele* acusativo (aspecto sintático), mas outros elementos (aspectos lexicais e fonológicos) são indicativos de uma variação dialetal, um registro lingüístico menos prestigiado pela vinculação com falantes não escolarizados, pertencentes a classes sociais menos privilegiadas. Esta ocorrência é mais facilmente apreensível na avaliação social como traço estigmatizante, o que motiva a recuperação da regra no sentido do padrão normativo privilegiado, desde que condições externas a favoreçam (Matos e Silva, 2004, p.151).

Mesmo falantes escolarizados, que usam o registro culto da linguagem, apresentam o *ele* acusativo em suas realizações verbais. Percebe-se tal ocorrência na linguagem utilizada na TV, na fala de locutores, entrevistadores, apresentadores, nas novelas etc. Por exemplo, a fala do personagem Roberval em “Alma gêmea”, novela apresentada pela rede Globo (capítulo que foi ao ar em 17/1/05): *Não sei, o Hélio quer que eu leve ele e a Serena de carro...* Cabe aqui inclusive a observação de se tratar de uma ‘novela de época’, na qual os personagens, em geral, se expressam por meio de um registro urbano mais monitorado, mais adequado aos padrões gramaticais, em que o clítico não soa como tão artificial. Em oposição, nesta mesma novela, temos personagens não urbanos, como Crispim e Mirna, que empregam um dialeto próprio dos habitantes da zona rural.

Na escrita, em textos formais, entretanto, forma reta em substituição ao clítico não é produtiva, a não ser em textos que refletem a fala, como em textos literários, piadas, tirinhas etc. No entanto, quando se trata de procurar reproduzir o registro oral na escrita, pode ser uma estratégia eficiente para configurar maior naturalidade. Pode-se tomar como exemplo uma peça publicitária impressa, exposta nos corredores do Hospital Albert Einstein, em São Paulo, Capital. Nesta publicidade, um homem toma uma mulher, mais madura, nos braços, segurando-a no colo. Reproduzindo o diálogo de ambos, temos:

\_\_ *Foi de madrugada. Suei frio e tive azia.*

\_\_ Ainda bem que levei ela para lá.

Einstein Cardiologia - Hospital Israelita Albert Einstein

O emprego de *ela* em lugar de *a*, como referido no texto acima, ao contrário de outros desvios da norma-padrão, tem menos reprovação por parte dos usuários da língua, uma vez que praticado não apenas por falantes fadados ao estigma sociocultural, imediatamente relacionados à baixa escolarização, a classes sociais não prestigiadas. Exposta nos corredores do referido hospital, certamente freqüentado por uma maioria de falantes escolarizados e detentores dos princípios básicos da ‘norma culta’, do ‘padrão lingüístico ideal’, a linguagem desta peça publicitária, pelo ‘desvio’ nela contido, teria chamado a atenção dos receptores como um uso reprovado socioculturalmente? É bem provável que sim, mas não seria condenável como um outro ‘desvio’ praticado por usuários com menor desempenho lingüístico, ou menos escolarizados. Pode-se supor tratar-se, então, de um ‘desvio’ relativo a um registro menos ‘desvalorizado’, ainda que não pertencente à norma-padrão.

Por outro lado, tomando como referência uma piada veiculada pela Internet, ao contrário do que seria mais característico deste gênero vinculado à oralidade, observa-se o emprego dos clíticos da maneira como determina a norma-padrão.

*Uma senhora cumprimentava uma escritora por sua última obra, dizendo com maldade:*

\_\_ *Adorei o seu livro! Quem o escreveu?*

— *Fico satisfeítíssima em saber que você gostou, respondeu a escritora. Quem o leu para você ouvir?*

Cabe, entretanto, considerar que a adequação do emprego do clítico *o*, em se tratando deste tipo de texto, se faz, ao que tudo indica, para conferir um certo efeito de sentido: um tom irônico presente nas falas das duas interlocutoras. A eventual substituição do *o* por *ele* permitiria características próprias da oralidade, provavelmente não condizentes com aquilo que se pretende veicular por meio deste tipo de discurso, em que o tom sarcástico das co-enunciadoras, uma procurando se mostrar mais ‘capacitada’ que a outra, digamos, ‘combina’ melhor com tal emprego dos clíticos.

O fato é que formas como *Ele me bateu*, *Vou te pegar* são habituais na língua falada, mas *Deixe-o entrar*, *Eu o conheço*, *Vou levá-lo*, *Vieram pegá-la*, ocorrem em contextos orais muito específicos quando falantes escolarizados querem deixar claro que dominam as regras impostas pela gramática da escola e as usam como recurso estilístico, por exemplo, para impressionar, para demonstrar manejo lingüístico adequado, aspectos vinculados à própria ‘caracterização’ do indivíduo como pessoa, como profissional, como cidadão etc.

Cabe questionar - e averiguar - se estas tendências de mudanças sintáticas próprias ao português brasileiro se configuram tão somente como casos de variação de registro ou apontam para mudança em curso.

## 6. Considerações finais

Esta reestruturação sintática da língua, pelo rearranjo do sistema pronominal, coloca em foco uma característica básica dos sistemas lingüísticos: estes existem e se tornam viáveis em função da necessidade de uso dos falantes e estão sujeitos, deste modo, às pressões do funcionamento e sistema interno lingüísticos, que garantem a satisfação das necessidades comunicativas dos usuários da língua (Neves, 2002, p.188). Os clíticos praticamente não se realizam no PB falado, sequer por falantes cultos, e sua supressão não acarreta nenhum problema de comunicação, o que nos leva a ponderar que, se os falantes não os empregam, é porque não precisam deles.

Esta tendência marca a fala corrente mesmo daqueles com escolaridade alta em situações menos formais. Sendo o uso do e pronome lexical (*ele* acusativo) mais facilmente apreensível na avaliação social como traço estigmatizante, o falante culto, embora não recupere, na língua falada, a regra no sentido do padrão normativo privilegiado, adota como estratégia a supressão do objeto direto (objeto nulo), facilitada pela perda do clítico e justificada pelo desprestígio social do *ele* acusativo.

Na língua escrita, não é usual a incidência do *ele* acusativo em substituição ao clítico; na língua falada, no entanto, são produtivos os clíticos em substituição ao objeto direto anafórico *ele* acusativo, como em *Adoro ele*, especialmente - mas não exclusivamente - por falantes menos escolarizados, não detentores da norma-padrão. Levando-se em conta o conjunto de usuários da língua, trata-se de paradigmas intermediários, que se configuram como uma modalidade lingüística praticada por falantes diversos: do mais ao menos escolarizado, do mais ao menos privilegiado.

Pode-se considerar, deste modo, a existência de ‘categorias’ de desvios lingüísticos vinculadas à inserção sociocultural, isto é, à qualificação sociocultural articulada com desempenho lingüístico e valoração de registro. Neste sentido, o emprego de estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico apresenta, cada vez mais, a regularidade de uso na língua falada, com menos censura, sem a reprovação e estranhamento causados por outros tipos de desvios vinculados, em maior ou menos grau, a registros desvalorizados.

### **Referências Bibliográficas**

- ALKMIM, Tânia. *Sociolingüística Parte I*. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta - língua, poder e sociedade*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa - Tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico - o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo, Parábola, 2002.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BELINE, Ronald A *variação lingüística*. In: FIORIN, José Luiz (2002) *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002, pp.121 a 140.
- CAMACHO, Roberto G. *Sociolingüística Parte II*. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina *Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASTILHO, A. T. de (org.) *Gramática do Português Falado*. Vol. I, Campinas: FAPESP/Editora. da UNICAMP, 1991.
- CASTILHO, A. T. de (org.) *Gramática do Português Falado*. Vol. III, Campinas: FAPESP/Editora. da UNICAMP, 1993.
- CASTILHO, A. T. de e BASÍLIO, M. (orgs.) *Gramática do português falado: estudos descritivos*, Vol. IV, Campinas: FAPESP/Ed. da UNICAMP, 1996.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2002.
- MARCUSCHI, L.A *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, M. Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEVES, M. Helena de Moura. *Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- POSSENTI, Sírío *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- PRETI, D. *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp, 2000.

SCHEI, Ane. *A colocação pronominal do português brasileiro. A língua literária contemporânea*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TERRA, Ernani *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Almedina, 2001.

## ALGUNS ASPECTOS DA CONCESSÃO COM SE BEM QUE\*

Érika SALGADO<sup>1</sup>  
<esalgado@usp.br>

**RESUMO:** Embora venha sendo estudada desde a Antigüidade clássica, a concessão ainda carece de um estudo em profundidade pela lingüística moderna em língua portuguesa. Nosso trabalho pretende contribuir para o estudo desse fenômeno, pela análise do funcionamento da concessão com *se bem que*, assentando-se sobre diferentes correntes teóricas

**PALAVRAS CHAVE:** concessão, argumentação, coesão textual, funcionalismo

**ABSTRACT:** Although it has being studied since much time ago, the concession still lacks of a study in depth for the modern linguistics in Portuguese language. Our work intends to contribute for the study of this phenomenon, for the analysis of the functioning of the concession with even though, being based itself on different theoretical perspectives.

**KEY-WORDS:** Concession, Argument, Textual Cohesion, functionalism

### 0. Introdução

Embora venha sendo estudada desde a Antigüidade clássica, a concessão ainda carece de um estudo em profundidade pela lingüística moderna em língua portuguesa. Nosso trabalho pretende contribuir para o estudo desse fenômeno, pela análise do funcionamento da concessão com *se bem que*, assentando-se sobre diferentes correntes teóricas. Essas correntes teóricas têm em comum o pressuposto de que a linguagem humana é fundamentalmente um meio de interação

---

\* Este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de iniciação científica desenvolvido com o apoio da FAPESP, no período de julho de 1999 a julho de 2001.

<sup>1</sup> Universidade São Paulo – USP

– e, sob nosso ponto de vista, não se pode entender o funcionamento da concessão sem levar em conta esse dado essencial.

## 1. Perspectiva teórica

Partimos do pressuposto de que a concessão é uma estratégia argumentativa polifônica, na qual para evitar um conflito, o falante corrente assume em parte o que enuncia seu parceiro e utiliza-se de argumentos que têm uma orientação argumentativa contrária àquilo que disse este último. Em nosso trabalho, os conectores são vistos como mecanismos essenciais na concessão.

Utilizamos as noções de funcionamento dos conectores no estabelecimento da **coesão textual** (cf. Koch, 1990), de funcionamento da **conversação** (cf. Marcuschi, 1986), além de uma descrição gramatical mais moderna (cf. Mateus *et al*, 1983). A partir dessas ferramentas básicas, partimos para os estudos da **semântica da enunciação** (cf. Guimarães, 1986) e a descrição polifônica da concessão (cf. Anscombe, 1983).

A fim de completar a análise iniciada e perceber outros aspectos da concessão com *sem bem que*, baseamo-nos nos autores: Neves (1999, 2000), Rodrigues (1996), Rodrigues *et al.* (1999), Létoublon (1983) e Urbano (1994, 1995).

## 2. Análise dos dados

O *corpus* oral utilizado para o trabalho é o do Projeto NURC, conforme Castilho & Preti (1986, 1987), Preti & Urbano (1988), Hilgert (1997) –, além do *corpus* mínimo do Projeto Gramática do Português Falado<sup>2</sup>. Para o *corpus* escrito, utilizamos a Revista Veja (números publicados entre janeiro de 1993 e novembro de 1994) e materiais esparços de jornais, revistas, publicidade, bilhetes e redações. Com relação aos exemplos utilizados, eles estão catalogados em cinco categorias: oral transcrito, oral editado, escrito jornalístico, escrito literário, escrito não-literário<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Esse *corpus* mínimo se constitui de 15 inquéritos: um de cada tipo (DID – Diálogo entre Informante e Documentador –, D2 – Diálogo entre Dois Informantes – e EF – Elocução Formal) para cada uma das cinco cidades pesquisadas (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife). Os inquéritos que constituem o *corpus* mínimo são os seguintes: POA/EF-278; POA/DID-45; POA/D2-291; SP/EF-405; SP/DID-234; SP/D2-360; RJ/EF-379; RJ/DID-328; RJ/D2-355; SSA/EF-49; SSA/DID-231; SSA/D2-98; REC/EF-337; REC/DID-131; REC/D2-05.

<sup>3</sup> A categoria *escrito não-literário* engloba exemplos retirados de fontes escritas diversas, cuja característica comum é a de não serem nem jornalísticos nem literários.

Tratando da análise dos exemplos, propriamente dita, utilizaremos A para o segmento não introduzido pelo conector, e B para o segmento que contém o conector. Neste trabalho, os dois exemplos seguem o modelo **A, se bem que B**.

Por meio de testes que incluem a negação, a pergunta, a inversão, a divisão para dois locutores e a divisão entoacional como elementos que possibilitam mostrar, de maneira mais ampla, o funcionamento do conector concessivo *se bem que*.

### 2.1 A, *se bem que* B (subjuntivo)

(1) [L1 e L2 falam sobre a carreira do marido de L1 que é procurador do Estado]

L1 então ele trabalha

L2 [ ( )

L1 NA Secretaria da Justiça...

L2 [ ahn ahn

L1 **se... bem que...** o lugar dele seja nos Transportes né?

(NURC/SP/D2 - Inquérito 360 - linhas 837-854)

Como dito acima, a estrutura desse exemplo obedece ao esquema **A, se bem que B**, sendo o conector, neste caso, acompanhado pelo verbo no modo subjuntivo. A utilização do verbo no subjuntivo, nas sentenças com *se bem que*, resulta na mobilidade das seqüências, sendo possível, em um enunciado do tipo A, *se bem que* B, passar para a estrutura *Se bem que* B, A, sem prejuízo sintático ou semântico, como podemos confirmar a seguir:

(1a) *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes, ele trabalha na Secretaria da Justiça.

O primeiro dos testes acima referidos é o da negação:

(1b) Ele **não** trabalha na Secretaria da Justiça, *se bem que* o lugar dele seja nos Transportes.

(1c) Ele trabalha na Secretaria da Justiça, *se bem que* o lugar dele **não** seja nos Transportes.

(1d) Ele **não** trabalha na Secretaria da Justiça, *se bem que* o lugar dele **não** seja nos Transportes.

Podemos considerar que o exemplo (1b) é o que tem mais possibilidade de ser aceito como bem formado. (1c) e (1d) não são bem formados do ponto de vista semântico, ou seja, em (1c) há uma incoerência, pois a negação contida em B não se relaciona com a afirmação presente em A. Em (1d), temos uma seqüência incompreensível, uma vez que, para compreendê-lo é preciso imaginar um contexto bastante específico, em que as duas negativas tenham como escopo

um enunciado anterior, em que "trabalhar na Justiça" e "trabalhar nos Transportes" tenham sido objeto de uma afirmação ou interrogação por um outro locutor.

Como mostramos a seguir, o teste da pergunta serviu para verificar a solidariedade entre os membros da relação concessiva:

(1e) ? Ele trabalha na Secretaria da Justiça? *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes.

(1f) \* Ele trabalha na Secretaria da Justiça? *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes?

(1g) \* Ele trabalha na Secretaria da Justiça, *se bem que* o lugar dele seja nos Transportes?

(1h) \* *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes, ele trabalha na Secretaria da Justiça?

Todos eles alteram a relação concessiva. Podemos perceber, em (1g) e em (1h), que embora a pergunta não atinja a seqüência como um todo, ela não é aceitável em nenhum dos casos. Somente é possível interpretá-los como equivalente a um pedido de confirmação quanto à validade da relação concessiva estabelecida. Nesse sentido, uma glosa possível seria "diga se a relação concessiva que estabeleci é adequada ou não". Percebemos, então, uma alteração na relação concessiva, ou seja, não há mais uma relação argumentativa de concessão nestes casos.

Em (1f) temos uma sentença pouco natural para os falantes, uma vez que um conector concessivo como *se bem que*, dificilmente combina com uma pergunta, se se considerarmos que o argumento que ele insere não se faz passível de questionamento.

Com relação à (1e), poderíamos simular, para considerá-lo aceitável, uma divisão para dois locutores, em que A é uma pergunta feita pelo locutor e B constitui o encadeamento da resposta afirmativa a essa pergunta, pelo interlocutor:

(1i) L1 - Ele trabalha na Secretaria da Justiça?

L2 - Sim. *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes.

O uso de *sim* nesse contexto confirma a idéia de que, para que possamos conceder argumentativamente, necessitamos de um contexto afirmativo anterior ao enunciado introduzido pelo conector. Podemos generalizar essa observação para o conjunto dos exemplos (1e)-(1i) que mostram uma característica geral da concessão (e não apenas da concessão com *se bem que*), a saber, o fato de que a realização desse movimento argumentativo exige que os dois argumentos sejam apresentados na forma de asserção<sup>4</sup>.

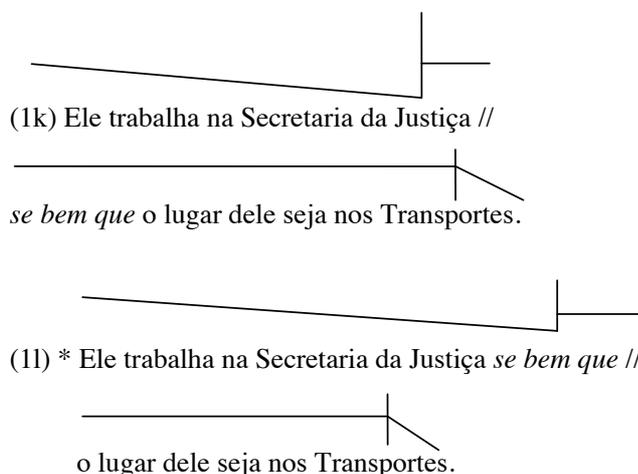
---

<sup>4</sup> O trabalho de Genovez (1999) chegou aos mesmos resultados para *ainda assim* e *ainda que*.

Ao dividirmos a sentença para dois locutores, verificamos que essa operação é possível: L1 enuncia uma afirmação que L2 corrige.

- (1j) L1- Ele trabalha na Secretaria da Justiça.  
L2- *Se bem que* o lugar dele seja nos Transportes.

Ao contrário do que observamos para a pergunta, a divisão para dois locutores permite observar uma característica específica (e não mais geral) da concessão com *se bem que*: temos, nesse caso, um indício de que A e B são unidades independentes. Aproveitando a divisão para dois locutores, passaremos a analisar a divisão entoacional:



A divisão entoacional apresentada em (1k) é a mais adequada para esse exemplo, ao contrário do que ocorre em (11), pois essa estrutura não permite uma cesura após o conector. Essa divisão mostra uma característica geral do funcionamento das seqüências ligadas por conectores: estes são parte integrante do enunciado que introduzem<sup>5</sup>. Além disso, pode-se observar que, quando enunciadas numa entoação neutra, tais seqüências apresentam-se divididas em duas unidades – a primeira terminando com uma entoação "suspensiva" (que indica que há uma continuação), e a segunda com uma entoação típica das assertivas. Com a marcação do final da unidade de informação apenas no segundo membro da seqüência, esse perfil prosódico indica que a seqüência deve ser vista como um todo.

De modo geral, essa análise nos permite concluir que o conector concessivo *se bem que* sempre acompanha o argumento que prevalece na sentença, mostrando que, para que um locutor

introduza o conector concessivo, ele deve assumir em parte o que havia sido enunciado anteriormente, ou seja, para afirmar que "o lugar dele é nos Transportes", é necessário assumir o que foi dito em "Ele trabalha na Secretaria da Justiça".

## 2.2 A, *se bem que* B (indicativo)

A fim de termos uma visão mais abrangente, utilizaremos outro exemplo de nosso *corpus* oral, que difere do anterior quanto ao modo verbal.

(2) [L1 e L2 discutem a questão da não obediência à lei de zoneamento em São Paulo]

L1 acho que a economia é mais forte do que a lei ... ainda ...

L2 é meio incontrolável né? e acho que::... acho que esse negócio se repete ou acaba se repetindo em qualquer cidade que ... atinge um certo tamanho **se bem que** em São Paulo acho que tem um problema específico de::... ter-se tornado um centro industr/ industrial... grande

(Projeto NURC/SP/D2 - Inquérito 343 - linhas 98-108)

Como mencionado, o conector, neste caso, acompanha um verbo no modo indicativo, e, obedece ao esquema **A, se bem que B**.

O teste da negação pode ser desdobrado, como veremos a seguir:

(2a) Esse negócio **não** se repete em qualquer cidade, *se bem que* em São Paulo tem um problema específico.

(2b) \* Esse negócio se repete em qualquer cidade, *se bem que* em São Paulo **não** tem um problema específico.

(2c) \* Esse negócio **não** se repete em qualquer cidade, *se bem que* em São Paulo **não** tem um problema específico.

Em (2a), a negação em A, torna-se aceitável apenas se considerarmos A isoladamente. No exemplo (2b), ao considerarmos a negação em B, percebemos uma incoerência, visto que a afirmação de que "esse negócio se repete em qualquer cidade" contraria o que se afirma em A ("não tem um problema específico"). Enfim, no exemplo (2c), temos duas negações formam um todo incoerente e inaceitável, tanto do ponto de vista sintático quanto do ponto de vista semântico.

O primeiro aspecto diferencial entre a ocorrência das seqüências com o verbo no indicativo e no subjuntivo refere-se ao teste da inversão dos enunciados. Vejamos:

(2d) ? *Se bem que* em São Paulo tem um problema específico, esse negócio se repete em qualquer cidade.

---

<sup>5</sup> Note-se que o teste da inversão produz resultados que vão no mesmo sentido.

A inversão dos enunciados, neste caso, pode até não ser considerada como totalmente inaceitável ou agramatical, mas de todo modo denota uma seqüência pouco natural para os falantes<sup>6</sup>. Considerando os dados do nosso *corpus* oral em que *se bem que*, ocorre com verbos no modo indicativo, percebemos a impossibilidade de inversão. A fim de mostrar mais claramente a impossibilidade de inversão dos enunciados nos quais *se bem que* é acompanhado por um verbo no indicativo, apresentaremos um exemplo em que essa operação já foi efetuada<sup>7</sup>:

(2e)\* *Se bem que* para ser procurador não precisa ser da carreira, então o pessoal tinha um pouco de ciúme. (Projeto NURC/SP/D2 - Inquérito 360)

Para o teste da pergunta, examinaremos as seguintes possibilidades:

(2f) \* Esse negócio se repete em qualquer cidade, *se bem que* em São Paulo tem um problema específico?

(2g) \* Esse negócio se repete em qualquer cidade? *Se bem que* em São Paulo tem um problema específico.

(2h) \* Esse negócio se repete em qualquer cidade? *Se bem que* em São Paulo tem um problema específico?

Do mesmo modo que a negação, a pergunta não produz enunciados naturais, uma vez que, no primeiro exemplo, apesar de a pergunta atingir a seqüência como um todo, perde-se a relação concessiva, pois ela passa a valer como um pedido de confirmação para o estabelecimento da própria concessão. No exemplo (2h), a impossibilidade da pergunta em B confirma essa impressão. No exemplo (2g), a pergunta não se aplica a B, que se caracteriza pela "certeza" daquilo que está sendo enunciado. Note-se que é impossível encadear a um enunciado interrogativo, um enunciado concessivo. No que se refere ao exemplo (2h), percebemos um problema semelhante, visto que, a um enunciado interrogativo, segue-se um enunciado concessivo, na forma interrogativa.

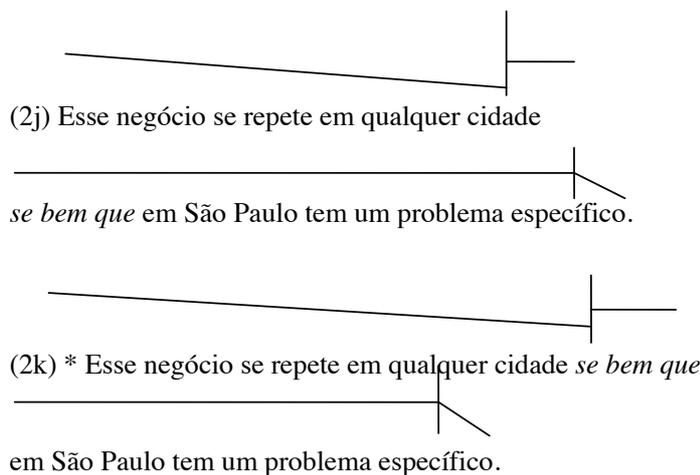
Ao realizarmos a divisão para dois locutores, percebemos que essa operação é possível, assim como se evidencia a questão, já levantada anteriormente, da correção, por parte de L2, daquilo que foi enunciado por L1. Além do caráter corretivo do enunciado de L2, podemos notar também a abrangência dessa correção, ou seja, L2 corrige e especifica de modo pontual o argumento que está inserindo.

---

<sup>6</sup> Não desenvolveremos esse ponto neste trabalho.

- (2i) L1 - Esse negócio se repete em qualquer cidade.  
L2 - *Se bem que* em São Paulo tem um problema específico.

Na divisão entoacional, percebemos que a cesura ocorre antes do conector:



A entoação de A, em (2j), apresenta um caráter suspensivo, indicando que o desenvolvimento do que está sendo dito não está completado, e indicando que há uma continuação – o que prepara para a seqüência seguinte, ao contrário do que ocorre no exemplo (2j), que segue a mesma análise de (11).

### 2.3 *Se bem que* e os conectores conversacionais

A primeira questão a ser analisada, é a ocorrência de conectores conversacionais nos textos orais e que acompanham *se bem que*. Em primeira instância, utilizaremos os conceitos de Urbano (1994, 1995), a fim de mostrar a contribuição desses conectores na conversação e na interação que ela estabelece.

De acordo com Urbano, conectores como *não é?* e *né?* têm como possibilidade de funcionamento o fato de serem tipicamente uma busca de aprovação discursiva, mas que possui variantes, podendo funcionar como pontualizadores orais ou conectores de fechamento ou entrega de turno conversacional.

Em nosso *corpus*, utilizaremos os seguintes exemplos para análise:

- (3) [L1 e L2 falam sobre a cidade]

<sup>7</sup> Por questões de espaço, não examinaremos as diferenças de aceitabilidade entre (2d) e (2e).

- L1 tem saído ultimamente ... de carro?  
L2 ((risos)) tenho mas você diz sair ... fora ... sair  
normalmente para a escola essas coisas?  
L1 pegar a cidade ( )  
L2 tenho **se bem que** eu acho que eu conheço pouco a cidade  
né? ... por exemplo se eu for comparar com ...

(4) L2 é: ... **se bem que**: ... eu tenho a impressão que o processo vai ser mais lento... já está acontecendo agora quer dizer... pessoas que têm um nível... social um pouco mais... ALto... já morrem de medo de ter filho atualmente né? (você vê que isso é) mais ou menos generalizado

- [  
L1 (é mas sempre) ( )  
L2 ou se tem não se tem mais uma família de dez quinze filhos né?

(5) L2 ele ele estaria dentro do caso do engenheiro civil então o clínico geral assim de: ... em termo não de estudo digamos mas de ... de campo de serviço?

- L1 **se bem que** o engenheiro hoje está bem hein meu querido ... ahn?  
L2 ah mas tem engenheiro civil sobrando aí hein V. (...)

(6) L1 **se bem que**  
para ser procurador de Es/ geral do Estado não precisa ser da carreira né?

- [  
L2 certo ( )  
L1 qualquer advogado... (...)

(7) *Inf.* prefiro comer frutas...  
então todos os dias: ... às refeições: nós lá em casa costumamos mais comer frutas do que doces... o pessoal todo lá em casa prefere as frutas... **se bem que** os doces em calda também tenham bastante aceitação viu? pêssego em calda goiaba em calda: com catupiri: ((risos)) (...)

Nos exemplos (3) e (4), temos a ocorrência do mesmo tipo de fenômeno, que é, em princípio, o do conector conversacional funcionando como uma pontuação. O fato de não ocorrer pausa antes do conector seria motivo suficiente para pensarmos que o *né?* estaria pontuando a fala. No entanto, o exemplo (3) contém a expressão "eu acho que", enquanto o exemplo (4) carrega "eu tenho a impressão", enunciados suficientes para considerarmos que o conector conversacional recebeu um apoio, um reforço que lhe devolveu o posto de BAD (Busca de Aprovação Discursiva).

Em (5) e em (7), não temos os conectores *não é?* e *né?*, mas temos outros dois que assumem o mesmo papel que estes: *ahn?* e *viu?*. Nesses casos, os conectores funcionam como uma típica BAD, mas, em (5), há uma intervenção do interlocutor, fazendo com que a busca de

aprovação discursiva tenha um retorno lingüístico. No caso de (7), é como se o locutor pedisse para seu interlocutor prestasse atenção naquilo que ele está dizendo, pois ele inseriu uma nova informação que, de certa forma, "equilibra" a orientação argumentativa do que ele estava dizendo.

Por fim, o exemplo (6) mostra que apesar de, teoricamente, *né?* também ser considerado como um "pontuador", temos um fenômeno interessante que é o do interlocutor confirmar sua aprovação antes mesmo de o locutor haver terminado seu turno.

Tal fato confirma a hipótese de que nem sempre as BADs precisam ser usadas para que assumam a função que lhes foi atribuída e que os elementos extra-lingüísticos ou entoacionais são muito mais significativos. Essa reflexão possibilita uma reavaliação das considerações que foram feitas em outras etapas de nosso trabalho. Referimo-nos à idéia de que tal fenômeno poderia (ou não) influir na concessão e, mais especificamente, no funcionamento de *se bem que*. Na verdade, atualmente consideramos tal análise inviável, na medida em que a interação face a face entre os interlocutores é muito mais significativa do ponto de vista analítico. Além disso, as BADs não influem, diretamente, na argumentação efetuada.

#### 2.4 O duplo uso de *se bem que*

O próximo ponto a ser considerado – aliás o mais importante –, é a questão do duplo funcionamento de *se bem que*: um uso argumentativo concessivo e um uso argumentativo corretivo.

O funcionamento concessivo do conector estabelece-se devido ao modo verbal em que se apresenta (cf. Salgado, 2001): o subjuntivo. Como os exemplos do *corpus* para esse tipo de ocorrência são poucos, todas as ocorrências de que dispomos são apresentadas a seguir<sup>8</sup>:

(8) Ele trabalha na Secretaria da Justiça, *se bem que* o lugar dele seja nos Transportes.

(9) "O inspetor" era um pouco um misto de policial com um pouquinho de cunho psicológico na peça, *se bem que* quem não prestasse muita atenção ia achar que era sobrenatural.

(10) Em casa costumamos mais comer frutas do que doces, *se bem que* os doces em calda tenham bastante aceitação.

(11) *Se bem que* ele tenha no panorama geral brasileiro muita importância, é um livro que não apresenta nenhuma originalidade.

---

<sup>8</sup> Os exemplos apresentados serão adaptados para melhor visão do funcionamento do conector.

(12) Além disso, o mestre-de-cerimônias, depois de graves meditações, sabendo que ficara mal visto de seus companheiros pelo escândalo que dera, *se bem que* fosse certo não estar nenhum deles a tal respeito em circunstâncias de lhe atirar a primeira pedra, ouvindo um murmúrio surdo que se levantava ameaçando-o com a perda do lugar que exercia na Sé, decidiu-se a abandonar a cigana, e assim o fez.

(13) – Se fosse comigo, bem sabia eu cá o que havia de fazer... Vidinha, *se bem que* não pedisse explicação daquele dito, não deixou contudo de dar-lhe atenção e de cismar nele por algum tempo.

(14) Eu era a escura ignorância com suas fomes e risos, com as pequenas mortes alimentando a minha vida inevitável – que podia eu fazer? eu já sabia que eu era inevitável. Mas se eu não prestava, eu fora tudo o que aquele homem tivera naquele momento. Pelo menos uma vez ele teria que amar, e sem ser a ninguém – através de alguém. E só eu estivera ali. *Se bem que* esta fosse a única vantagem: tendo apenas a mim, e obrigado a iniciar-se amando o ruim, ele começara pelo que poucos chegavam a alcançar. Seria fácil demais querer o limpo; inalcançável pelo amor era o feio, amar o impuro era a nossa mais profunda nostalgia.

Os exemplos (8), (9) e (11) já foram utilizados em Salgado (2001: 7) para esse mesmo tipo de análise, pelo fato de apresentarem características concessivas "tradicionais". Em (8), o conector introduz um argumento que "acrescenta" uma informação, mas que nem por isso segue a orientação do enunciado não introduzido pelo conector, assim como em (9) e em (11). Ainda com relação aos exemplos do *corpus* oral, em (10) o conector insere um argumento que, nitidamente, equilibra a oposição presente no enunciado não introduzido pelo conector.

Para os exemplos (12), (13) e (14), que são literários, é mais difícil de perceber o valor de "informação adicional e contrária" do argumento inserido pelo conector, mas essa informação também está presente. Em (12), o argumento "ficara mal visto pelos companheiros" teve como acréscimo opositivo o fato de que nenhum desses companheiros encontrava-se em posição de lhe atirar a primeira pedra. Em (13), o fato de "ter ficado pensando no que havia sido dito", levaria Vidinha a pedir explicações sobre o ocorrido, o que não aconteceu.

Em linhas gerais, podemos verificar que todas as ocorrências concessivas de *se bem que* introduzem um novo argumento que se contrapõe ao argumento inserido pelo enunciado que não contém o conector.

Ao analisarmos os exemplos do modo indicativo presentes no *corpus*, verificamos que as características são diferentes, pois *se bem que* tem um valor corretivo nos enunciados introduzidos por ele.

- (3) A – Tem saído ultimamente de carro?  
B – Tenho, *se bem que* eu conheço pouco a cidade.

(15) A economia é mais forte do que a lei em qualquer cidade que atinge um certo tamanho, *se bem que* em São Paulo tem um problema específico por ter-se tornado um centro industrial grande.

(16) Eu escolho muito bem os programas de rádio e os de televisão, *se bem que* no rádio é mais fácil escolher alguma coisa boa.

(17) Foi naquela época que tinha aquelas moedas grandes e era um dia chuvoso, *se bem que* tinha parado a chuva, ficando um nevoeiro.

(18) Os petistas são tão petistas que acreditam que quem votou na Marta votou no PT. Não que exista um martismo. *Se bem que*, pelo som, martismo poderia ser um derivado caipira de marxismo.

(19) Papai ensinou-me a montar e a jogar golfe.

Eu dei a ele uma gravata.

Ele me incentivou a estudar em Paris.

Eu dei a ele uma camisa.

Comprou-me um apartamento na "Avenue Foch".

E eu lhe dei um cinto. (*Se bem que* um belíssimo cinto.)

Outros três exemplos com o modo indicativo já foram apresentados em Salgado (2001: 7). Por essa razão, resolvemos diversificar os exemplos do *corpus*, visto, inclusive, que o material coletado contém grande parte das ocorrências na modalidade oral.

Em (3), o fato de "conhecer pouco a cidade" foi utilizado para corrigir eventuais deduções do tipo "se alguém sai de carro é porque conhece a cidade". Em (15), a correção é reiterado por "problema específico", e o fato de São Paulo ser um grande centro industrial insere uma informação que expande a "fatalidade" de que "em toda cidade grande, a economia é mais forte que a lei". Em (16), o fato de "o rádio ter melhores opções que a televisão" adiciona uma informação positiva à menção feita ao rádio no enunciado que não é inserido pelo conector. Em (17), o argumento inserido pelo conector diz que "a chuva havia parado", mas esse fato não é colocado como opositivo, e sim como corretivo. Em (19) e (18), ocorre o mesmo fenômeno, pois, no primeiro exemplo, é atribuída uma "qualidade" ao cinto e, no segundo, há uma explicação "ideologicamente derivada".

### 3. Considerações finais

A partir dos resultados apresentados por meio dos testes efetuados nas seções 2.1 e 2.2, é possível determinar alguns pontos como essenciais para o funcionamento de *se bem que* como,

por exemplo, a constatação de que os testes da pergunta e da negação têm resultados semelhantes, pelo fato de evidenciarem características gerais da concessão. Ao contrário do teste da inversão e o da divisão para dois locutores que caracterizam o funcionamento desse conector, que se revela, essencialmente, pelo modo verbal.

No decorrer da análise, já na seção 2.3, os resultados obtidos esclareceram dois pontos importantes no que se refere a associação dos conectores conversacionais e do *se bem que*: i) as BADs não influenciam no funcionamento de *se bem que*; ii) a interação face a face é mais significativa, do ponto de vista analítico, do que as BADs.

Na seção 2.4 percebemos que, o uso corretivo de *se bem que* tem um funcionamento diverso do uso concessivo, pois insere um argumento que corrige ou expande o argumento introduzido pelo enunciado sem conector, ao contrário de *se bem que* concessivo, que insere um argumento que se opõe ou contrasta com o enunciado que não possui o conector.

É possível considerar que esse conector desenvolve-se a partir dos conteúdos propostos nos enunciados, tendo no modo verbal utilizado a motivação para cada um dos funcionamentos, que ora caracteriza-se como concessivo, ora como corretivo. Ressaltamos que essas hipóteses de análise ainda requerem aprofundamento teórico mais específico e também em diferentes *corpus* de análise e de situações de interação social.

#### 4. Referências bibliográficas

- ANSCOMBRE, J.-Cl. *Pour autant, pourtant (et comment): à petites causes, grands effets, Cahiers de Linguistique Française* 5, 1983, p. 37-84.
- CASTILHO, A.T. de & PRETI, D. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – vol. I: elocuições formais*. São Paulo: T.A. Queiroz/ FAPESP, 1986.
- CASTILHO, A.T. de & PRETI, D. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – vol. II: diálogos entre dois informantes*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo/Campinas: Cultrix/Unicamp, 1977 [1972].
- DUCROT, O. *As escalas argumentativas, Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981 [1973], p. 178-228.
- DUCROT, O. *et al. Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- GUIMARÃES, E.R.J. *Texto e argumentação: Um estudo das conjunções em português*. Campinas: Pontes, 1987.
- HILGERT, J.G. (org.) *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre – vol. 1: diálogos entre informante e documentador*. Passo Fundo/Porto Alegre: EDIUPF/Ed. Universidade/UFRGS, 1997.

- KOCH, I.G.V. *A coesão textual* 2ªed. São Paulo: Contexto, 1990.
- LÉTOUBLON, F. *Pourtant, cepedant, quoique, bien que*: Dérivation des expressions de l'opposition et de la concession. *Cahiers de Linguistique Française* 5, 1983, p. 85-110.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MATEUS, M.H.M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- NEVES, M.H. DE M. (org.) *Gramática do português falado – vol. VII: Novos estudos*. São Paulo/Campinas: Humanitas/Ed. da UNICAMP, 1999.
- NEVES, M.H. DE M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PRETI, D. & URBANO, H. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – vol. III: diálogos entre o informante e o documentador*. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1988.
- RODRIGUES, A.C. DE S. “Correlação modo-temporal nas construções complexas: Concessivas”. Comunicação apresentada ao *XI Congresso Internacional da ALFAL*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas (Espanha, Ilhas Canárias), 22 a 27 de julho de 1996.
- RODRIGUES, A.C. DE S. et alii. “Correlação modo-temporal nas construções complexas do português culto falado no Brasil: orações concessivas”. In: NEVES, M.H. DE M. (org.) *Gramática do português falado - vol. VII*. São Paulo/Campinas: Humanitas/Ed. da UNICAMP, 1999, p. 653-672.
- SANTOS, L.M. *Uma análise modular da concessão em português: conversação, argumentação e prosódia*. Projeto Individual de Pesquisa. São Paulo: DLCV/FFLCH/USP, 1998.
- SANTOS, L.M. Marcas da concessão na língua falada e na língua escrita, in MOURA, D. (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: Edufal, 1999, p. 267-270.
- URBANO, H. Marcadores conversacionais: o caso do né?. *Estudos Lingüísticos* 23. São Paulo: USP, 1994, p. 1430-1438.
- URBANO, H. Marcadores conversacionais: um novo aspecto do Né?. *Estudos Lingüísticos* 24. Ribeirão Preto: UNAERP, 1995, p. 660-666.

## ABORDAGENS FUNCIONALISTAS

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute alguns aspectos teóricos da teoria funcionalista segundo DIK e HALLIDAY, além de apresentar as primeiras contribuições de HENGEVELD no desenvolvimento de uma gramática funcional do Discurso.

**Palavras Chave:** funcionalismo, gramática, Discurso

**ABSTRACT:** *This paper deals with some theoretic questions about the functionalist theory according to DIK and HALLIDAY, presenting the first contributions of HENGEVELD in the Discourse Functional Grammar developing.*

**Key Words:** *functionalism, grammar, discourse*

### 1. O Modelo Teórico

A teoria funcionalista concebe a língua como um instrumento de comunicação, e postula que esta não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas uma estrutura submetida às pressões provenientes das situações comunicativas, que exercem grande influência sobre sua estrutura lingüística.

Assim, o funcionalismo analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Entendemos que a escolha entre as formas *tu* e *você*, em Santos, depende da configuração desses fatores conjugados. Não se pode compreender um fato lingüístico sem se levar em conta o

---

<sup>1</sup> Professor de Linguística – Faculdade Don Domenico / Guarujá

sistema ao qual ele pertence. O estudo de uma língua exige que se leve rigorosamente em conta a variedade das funções lingüísticas e dos seus modos de realização no caso considerado.

NEVES (2000:03), diz que “a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução”.

A produção do enunciado implica uma intrincada troca, chamada interação lingüística, e pesam nesta interação diversos fatores: a força da situação de comunicação, o planejamento, as imagens que o falante forma do interlocutor, entre outros.

Uma abordagem funcionalista de uma língua natural sempre tem como objetivo o interesse de verificar como se obtém a comunicação com essa língua, ou como os usuários dessa língua dela se utilizam para se comunicar entre si de maneira eficiente. O que se põe sob análise, portanto, é a chamada *competência comunicativa*.

Dessa forma, o funcionalismo leva em consideração na análise toda a situação comunicativa: o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo.

HALLIDAY (1974,1975, 1976, 1985) propõe uma teoria funcionalista sistêmica, e busca estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, procurando chegar, assim, à resposta do porquê um falante escolhe determinados itens dentre os tantos disponíveis naquela língua para fazer o seu enunciado.

Para Halliday, o sistema lingüístico está intrinsecamente ligado ao sistema social, ao *uso*. “...everything that is said or written unfolds in some context of use (...) Language has evolved to satisfy human needs...” (1985:xiii)

O sistema provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos.

Segundo Halliday, a língua é um sistema para produzir significados. Segundo NEVES (1997:59-60), “sistema (...) configura uma teoria da língua enquanto escolha. (...) A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a idéia de que escolha produz significado.” As escolhas se situam no nível paradigmático, enquanto no nível

sintagmático estão as cadeias de relações. Todo esse processo produz um texto, que pode ser caracterizado como uma representação do sistema social e lingüístico.

A perspectiva funcionalista de Halliday leva em consideração, nos estudos sobre a linguagem, um conjunto de situações comunicativas onde ocorre um processo lingüístico. Esse conjunto de situações comunicativas corresponde aos interlocutores, às condições de produção e à dinâmica do ato comunicativo, enfim.

A identidade no ato comunicacional se constrói pelas relações que se estabelecem entre nós, os outros e o meio em que vivemos, através do desempenho de papéis em eventos sociais. Ao desempenharmos os papéis num evento de fala, nós nos colocamos como sujeitos desse evento, dividindo-nos em tipos diversos de pessoas sociais e categorias sociais.

HALLIDAY (1976) formulou um esquema, em que, de acordo com sua concepção, as funções básicas da comunicação se dividem da seguinte forma:

- a) ideacional – em que linguagem tem como finalidade a manifestação de conteúdos que estejam ligados à experiência que o falante possui do mundo concreto, real ou de seu universo subjetivo, interior. Diz respeito ao conteúdo do que é dito, à interpretação e expressão de nossa experiência acerca dos processos do mundo exterior e dos processos mentais e abstratos de todos os tipos.
- b) interpessoal – abrange todos os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, incluindo todas as formas de intervenção do falante na situação de fala e no ato de fala. Permite que o falante participe da situação comunicativa para aprovar, desaprovar, expressar crença, opinião, dúvida, etc.
- c) textual – em que a linguagem estabelece vínculos com ela mesma e está ligada às características da situação em que é usada. Nesta função, o indivíduo – falante ou escritor – é capaz de criar textos e o ouvinte ou leitor consegue distinguir um texto de um conjunto aleatório de frases. A função textual é, pois, um instrumento das outras duas, já que sempre o ato comunicativo necessita da elaboração de discursos. Esta função é que habilita o falante a criar um texto.

Essas três funções se combinam e se atualizam simultaneamente nas cláusulas, estruturando, assim, o contexto conversacional, equilibrando o ato de fala em representação (ideacional), troca (interpessoal) e mensagem (textual)

A partir do contexto situacional, o falante seleciona o registro a ser utilizado em sua atuação lingüística. Suas escolhas no ato comunicacional estão ligadas ao papel que assume na interação verbal. A escolha depende, portanto, da intenção do falante, da forma que ele considera adequada para emitir sua informação pragmática e de como ele deseja que o destinatário a receba e retorne a ele.

O registro é entendido como a utilização da língua de acordo com normas de uso. Segundo HALLIDAY (1974:114-117), os registros distinguem-se de acordo com o campo do discurso (o assunto), o modo do discurso (o papel desempenhado pela atividade lingüística numa situação), e o estilo do discurso (as relações entre os participantes do discurso).

DIK (1989) diz que, quando se adota um ponto de vista funcionalista para o estudo de uma língua natural, tenta-se verificar como “opera” o usuário desta língua.

O lingüista compreende que o homem é muito mais que um animal lingüístico, e que no processo comunicativo estão envolvidas muitas funções humanas “mais elevadas” do que simplesmente função lingüística.

A capacidade lingüística seria apenas uma das muitas capacidades que o ser humano utiliza em diferentes situações comunicativas. Assim, ele cita a *capacidade epistêmica*, em que o usuário é capaz de construir, manter e explorar uma base de conhecimento organizado; a *capacidade lógica*, em que o usuário, com o conhecimento acumulado, pode compor outras parcelas de conhecimento por meio de regras de raciocínio lógico (dedutivo e probabilístico); a *capacidade perceptual* em que o usuário pode perceber seu ambiente e usar essa percepção para compor e interpretar expressões lingüísticas e a *capacidade social*, em que o usuário determina “como” deve dizer, adequando socialmente seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos. Essas capacidades interagem, continuamente, uma com as outras.

Dik considera que a lingüística diz respeito a dois tipos de sistemas de regras:

a) as regras que governam as expressões lingüísticas (semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);

b) as regras que governam os padrões de interação verbal nos quais essas expressões lingüísticas são usadas (pragmáticas).

Assim, o primeiro sistema é um sistema de regras instrumental em relação às metas e aos propósitos do sistema de regras, já que o paradigma funcional determina que as expressões

lingüísticas devem ser descritas e explicadas em termos de um quadro geral fornecido pelo sistema pragmático de interação verbal (NEVES, 1997:78).

Essa concepção de língua enquanto produção de significados através das escolhas é central para este trabalho, pois defendemos que a escolha das formas de tratamento em Santos prescinde do contexto e da situação pragmática em que se encontram os interlocutores.

DIK (1989:8) propõe um modelo de interação verbal que explica de maneira satisfatória o papel da expressão lingüística no modelo de interação verbal do falante. Esse modelo prevê uma “construção” em torno de uma expressão lingüística, mas esta serve apenas como mediadora entre os falantes.

Há a intenção de um falante que deseja obter uma modificação na informação pragmática do outro, enquanto que o outro antecipa e reconstrói essa informação, reativando todo o modelo.

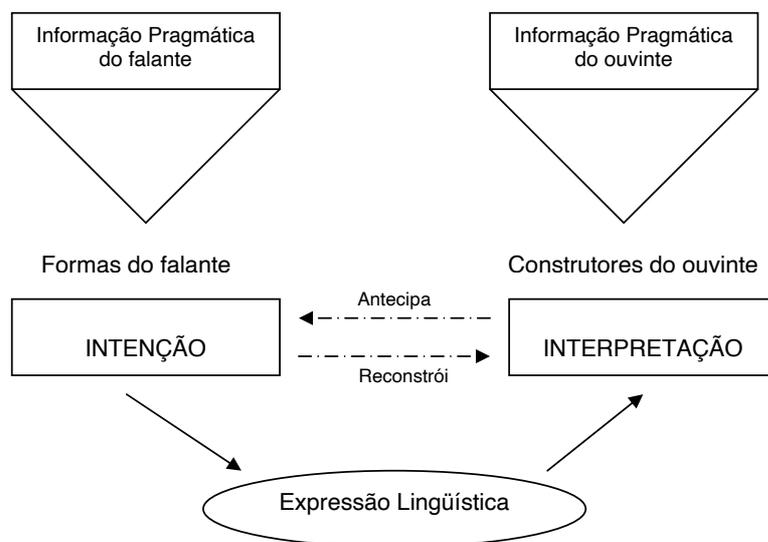


Figura 5. Um modelo de interação verbal

A expressão lingüística no modelo passa a ser função da intenção do falante, da informação pragmática do ouvinte e da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário.

A interpretação do ouvinte é função da expressão linguística e da informação pragmática do ouvinte.

Em todos os momentos da atividade verbal, o falante e o ouvinte possuem informação pragmática. Informação pragmática é um conjunto completo de conhecimento, crenças, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis em qualquer momento da interação. Pode ser assim representada<sup>2</sup>:

### Conhecimento mútuo

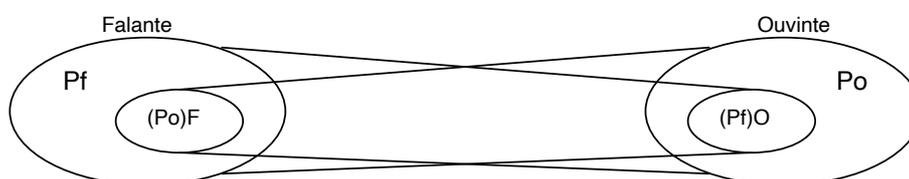


Figura 6. Conhecimento Mútuo de Falante e Ouvinte

Quando o falante diz algo a seu ouvinte, quer provocar alguma modificação na informação pragmática dele. Para que isso ocorra, o falante tem de formular uma espécie de intenção comunicativa. Segundo NEVES(2001:20), “o problema do falante é formular sua intenção de tal modo que tenha alguma chance de levar o destinatário a desejar a modificação da sua informação pragmática do mesmo modo como o falante pretende”.

A intenção do falante e a interpretação do ouvinte são, então, mediadas pela expressão linguística, mas não estabelecidas por esta.

É a partir destas, então, que o falante seleciona o registro a ser utilizado em sua atuação linguística. Suas escolhas no ato comunicacional estão ligadas ao papel que assume na interação verbal e aos propósitos de seus atos de fala.

## 2. A gramática funcional do discurso

Os estudos recentes de análise gramatical funcional, que estão levando em consideração unidades maiores e menores que a sentença, apontam para uma Gramática Funcional do

<sup>2</sup> Usa-se a notação *PF* para “informação pragmática do falante” e *PO* para “informação pragmática do ouvinte.”

Discurso, este entendido como texto e interação (co-texto e contexto). Segundo LEVELT (1989), o processo de produção da fala é feito de acordo com um esquema *top-down*, indo da intenção para a articulação. Segundo o autor, as etapas de produção da fala são:

- 1) o falante decide qual vai ser seu propósito comunicativo (informações pragmáticas e contextuais),
- 2) seleciona a informação mais adequada para atingir seu objetivo,
- 3) codifica a informação em termos gramaticais e fonológicos e, por fim,
- 4) realiza o processo de articulação.

Temos, então, o seguinte esquema:

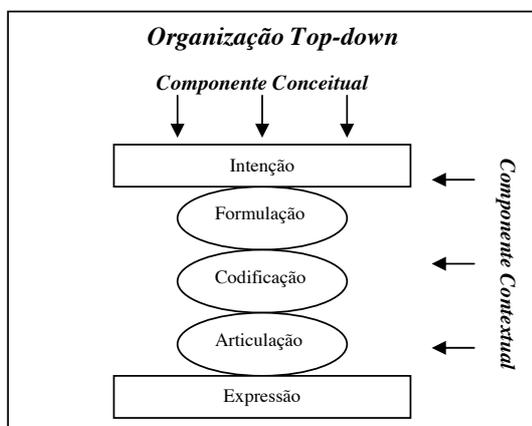
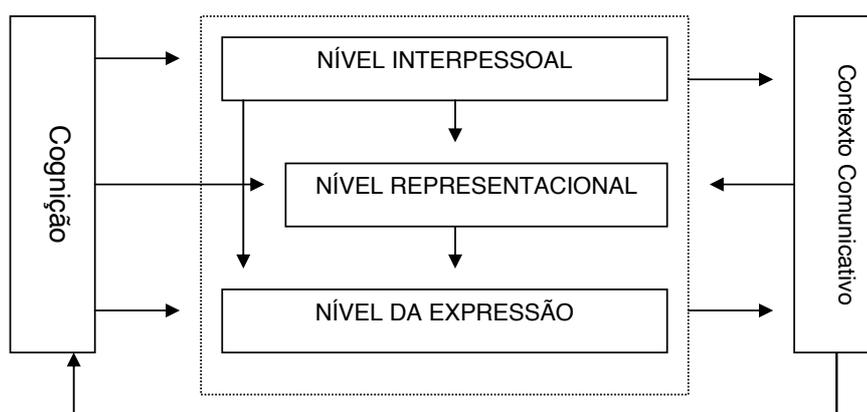


Figura 7. A Organização *Top Down* do Discurso

Para Dik, os usuários de línguas naturais não falam usando frases isoladas, mas as combinam em seqüências mais longas e mais complexas, constituindo o que o autor chama de *discurso*.

A Gramática Funcional do Discurso considera três componentes essenciais: Conceitual (força motriz que dá suporte ao componente gramatical), Contextual (domínio discursivo a partir do qual são produzidas novas expressões linguísticas no componente gramatical) e de Expressão (gerador de expressões acústicas e ortográficas) (HENGEVELD:2000).



Adaptado de: HENGEVELD, 2000

Figura 8. Representação dos componentes da Gramática Funcional do Discurso

Os três níveis propostos por HENGEVELD (2000) dão suporte às funções pragmáticas (no nível interpessoal), às funções semânticas (no nível representacional) e às funções sintáticas (no nível da expressão ou estrutural).

Nesse modelo é necessário estabelecer uma proposta que leve em consideração estratégias discursivas, até então não esquematizadas formalmente no modelo anterior (DIK:1989).

GASPARINI-BASTOS (2004) estabelece, de forma produtiva, relações entre dois níveis responsáveis pela produção do discurso - interpessoal e representacional, como podemos ver abaixo:

NÍVEL	COMPONENTES	ESTRATÉGIA DISCURSIVA	POSSÍVEIS ELEMENTOS DE REALIZAÇÃO
Interpessoal	Interacional	Controle Interacional	Saudações, despedidas, chamamentos, vocativos
	Atitudinal	Especificação de Atitude	Interjeições

Representacional	Organizacional	Organização do Discurso	Marcadores de Fronteira (bem, olha, agora) e de orientação (tema e antitema)
	Do Conteúdo	Realização do Discurso	Respostas (sim, não), partículas tag

(Adaptado de GASPARINI-BASTOS, 2004)

**Quadro 2: Relação entre níveis e estratégias discursivas**

As leituras sobre as bases do funcionalismo oferecem um modelo teórico consistente para a explicação dos mecanismos que agem na escolha das formas linguísticas durante o ato comunicativo.

### **Bibliografia**

DIK, Simon C.(1989). *The theory of functional Grammar*. Dordrecht-Holland/Providence RI - USA,Foris Publications.

\_\_\_\_\_.(1986). On the notion 'Functional Explanantion'. In: *Working Papers in functional grammar*.nº11, July, University of Amsterdam.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise(2004). *Os constituintes extrafrasais com valor epistêmico: análise de entrevistas jornalísticas no espanhol e no português*.Tese (doutorado).UNESP Araraquara.

LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention o articulation*. Cambridge:MIT Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. New York, Edward Arnold

\_\_\_\_\_. (1976). Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (org.). *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix / EDUSP.

\_\_\_\_\_.(1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold, 1975.

\_\_\_\_\_.(1974). Os Usuários e os Usos da Língua. In: *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Editora Vozes.

HENGEVELD, K.(2000). *The Architecture of a Functional Discourse Grammar*. Preliminary version, Department of Linguistics, University of Amsterdam.

NEVES, Maria Helena Moura. (2001). *Gramática. História, teoria e análise, ensino*.São Paulo: Unesp

\_\_\_\_\_.(2000). *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP.

\_\_\_\_\_.(1997). *A Gramática funcional*. São Paulo, Martins Fontes.

## A GRAMÁTICA BRASILEIRA NOVECENTISTA: UMA HISTÓRIA

Maurício Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo procura analisar as diversas possibilidades de conceituar a gramática, refletindo acerca da variantes de sentido que esse conceito pode acarretar. Além disso, procura analisar alguns aspectos metodológicos provenientes da Historiografia Lingüística, particularmente voltados para a análise da gramaticografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática, Língua Portuguesa, Historiografia Lingüística.

**ABSTRACT:** The present article analyzes the concepts of grammar, and point out some aspects of the grammatical practice, in its writing perspective. Furthermore, it analyzes some methodological aspects of the Linguistic Historiography.

**KEY WORDS:** Grammar, Portuguese, Linguistic Historiography

Qualquer estudo lingüístico a que se queira dar um estatuto mínimo de cientificidade, isto é, viabilizar a constituição de suportes teóricos e metodológicos, com vista à aplicabilidade de seus conceitos fundamentais, requer uma explanação com o intuito de estabelecer os limites dentro dos quais o pesquisador deverá atuar em seu empreendimento analítico. Esse mesmo princípio, portanto, deve reger os estudos acerca de um conceito tão polissêmico quanto o de *gramática*, cujo sentido pode variar de acordo com as perspectivas analíticas adotadas já na definição do que possa ser considerado –

primeiro, numa perspectiva conceitual e, depois, histórica – o discurso gramatical.

*Conceitualmente*, a gramática pode ser definida como uma “ciência que estuda el sistema de una lengua”; ou, em termos mais específicos, um “system by wich the words and morphemes of a language are organized into larger units, particulary into sentences, perceived as existing independently of any attempt at discribing it”.<sup>2</sup> Tal descrição padece, a nosso ver, dos limites da própria funcionalidade da gramática, já que, do ponto de vista pragmático, a gramática adquire sentidos, muitas vezes, diversos daqueles aqui expostos.

*Historicamente*, a gramática conheceu uma gama bastante variada de proposições definitórias: confundindo-se, a princípio, com a lógica, dela se desvinculou num esforço independentista de marcar território no campo dos conhecimentos humanos, para, em seguida, adquirir estatuto de “ciência” autônoma, passando então a englobar as três vertentes fundamentais da linguística estruturalista: a fonético-fonológica, a morfossintática e a semântica.<sup>3</sup>

Unindo as perspectivas conceitual e histórica, alcançamos uma definição da gramática mais adequada aos nossos propósitos e, pragmaticamente falando, mais operatória. Assim sendo, dispensando, a princípio, uma clivagem ideológica que contrapõe, num mesmo plano social, os adeptos da *gramática tradicional* e da *gramática da fala*, podemos estabelecer alguns critérios, a partir dos quais uma noção mais precisa de gramática possa ser forjada.

O primeiro critério que podemos adotar é aquele a que, convencionalmente, podemos chamar de *cronológico*. Assim, desse ponto de vista, a gramática pode ser diacrônica ou sincrônica, segundo os limites dentro dos quais se situa seu cabedal de preocupações linguísticas e a perspectiva adotada para a exposição dos fenômenos da linguagem verbal. É, portanto, no âmbito da diacronia que se inserem tanto a *gramática histórica* quanto a *gramática comparativa*, dois conceitos que conquistaram maior

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela *Universidade de São Paulo*.

<sup>2</sup> Respectivamente, CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid, Gredos, 1974, p. 213; e TRASK, R. L. *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. Londo/New York, Routledge, 1993, p. 121.

<sup>3</sup> Para uma discussão acerca do estatuto de cientificidade da gramática na antigüidade, consultar AUROUX, Sylvain. “De la ‘technê’ au calcul: la question de ls scientificité de la grammaire”. In: NIEDEREHE, H.-J. and KOERNER, K. *History and Historiography of Linguistics. Studies in the History of the Language Sciences*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, Vol. 51: 3-17, 1990.

visibilidade a partir de meados do século XIX. A rigor, portanto, pode-se dizer que a gramática histórica é a “apresentação metódica da história interna de uma língua”, enquanto a gramática comparativa seria a aplicação metódica “do comparatismo a uma família lingüística”.<sup>4</sup>

Levando em consideração um segundo critério definitório, o teórico, que nasce sobretudo da inserção da gramática nos limites da sincronia, podemos dizer que existem a *gramática geral* e a *gramática específica*, sendo a primeira destinada aos estudos dos princípios lingüísticos gerais, entendendo-se por esse conceito o que Dubois definiu como “description complète de la langue, c’est-à-dire des principes d’organisation de la langue”; ou o que Bussman considerou como “systematic description of the formal regularities of a natural language”.<sup>5</sup> Já a definição da gramática específica confunde-se com a própria definição do conceito de gramática, tal e qual foi aqui exposto anteriormente, com a ressalva de que se trata de um sistema organizado de fatos lingüísticos de um determinado idioma, procurando expor tudo o que, *especificamente*, lhe diga respeito. Neste sentido, poder-se-ia defini-la a partir do mesmo conceito que Greimas utilizou para a gramática genericamente falando, em sua tentativa de diferenciá-la do que chamou de gramática semiótica: “description des modes d’existence et de fonctionnement d’une langue naturelle”.<sup>6</sup>

É nos limites do que aqui denominamos gramática específica que podemos refinar nossa definição, adotando para tanto um terceiro critério: o critério metodológico, segundo o qual se podem deprender mais dois tipos de gramática, a *gramática descritiva* e a *gramática normativa*. Numa perspectiva histórica, pode-se dizer que desde a antigüidade clássica, já se assistia – sobretudo na antiga Grécia e em particular na obra de Aristóteles – ao embate, ainda iminente, entre concepções diversas das funções da linguagem, as quais levariam, na Roma imperial, à consideração da gramática como uma *ars recte loquendi*,<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática Referente à Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1988, p. 130. Consultar também ROCA-PONS, J. *Introducción a la Gramática*. Barcelona, Teide, 1976.

<sup>5</sup> DUBOIS, Jean et Alii. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris, Larousse, 1994, p. 226; e BUSSMANN, Hadumond. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London/New York, Routledge, 1996p, 194.

<sup>6</sup> GREIMAS, A. J. et COURTÉS, J. *Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*. Paris, Hachette, 1979.

<sup>7</sup> Cf. STEFANINI, Jean. *Histoire de la Grammaire*. Paris, CNRS, 1994. Consultar também, para a concepção

evidentemente considerando *arte* no entendimento clássico de *técnica*. Na Idade Média, chegou-se, a partir dessa consideração, à dicotomia entre uma gramática fundamentalmente “pedagógica”, representada por Donato, e uma gramática essencialmente normativa, representada por Prisciano, mas é mesmo a partir da Era Moderna, em particular com o advento do Renascimento, que se pôde falar em termos de uma consistente e massiva gramatização, o que redundaria numa distinção mais funcional dos conceitos de normativismo e descritivismo.<sup>8</sup>

Finalmente, como complemento dessa última exposição, pode-se afirmar que, sobretudo no que concerne ao conceito de gramática normativa, é possível ainda arriscar um desdobramento que resulte na ocorrência de dois outros tipos de gramática: a *normativa pedagógica*, que não são senão os célebres manuais didáticos, isto é, livros “preparados com a clara intenção de adoção em sala de aula, por isso mesmo com apresentação de exercícios após a lição teórica”;<sup>9</sup> e a *normativa teórica*, aquela que, sem uma explícita intenção didática, procura registrar regras e preceitos voltados para o uso supostamente correto de um determinado idioma, a partir de uma variante culta que se constitui, assim, na norma padrão da língua.

Evidentemente, na prática, os fatos não se apresentam tão simples, nem tão esquemáticos, podendo haver divergências de concepção e fatura, intersecções profundas e contatos superficiais entre o que aqui consideramos descritivismo, por um lado, e normativismo, por outro. A bem da verdade, parece ponto pacífico entre os pesquisadores do assunto ou para o observador mais atento o fato de que toda gramática normativa apresenta certo grau de descrição da língua, da mesma maneira que qualquer gramática descritiva, ainda que não seja esse seu propósito final, traz subentendido modos exemplares de atualização lingüística.<sup>10</sup> Semelhante ocorrência talvez se deva ao fato de que, a rigor, as

---

e desenvolvimento da gramática na antigüidade clássica, PEREIRA, Marcos Aurélio. *Quintiliano Gramático. O Papel do Mestre na Institutio Oratoria*. São Paulo, Humanitas, 2000; e MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo, Contexto, 2000.

<sup>8</sup> Cf. AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas, Unicamp, 1992. Para a consideração do Renascimento como uma época marcada pela cisão, de fato, entre gramática normativa e gramática descritiva, consultar também MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no Ensino de Português: A Língua que se Fala X a Língua que se Ensina*. São Paulo/Bahia, Contexto/UFB, 1997.

<sup>9</sup> MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática na Escola*. São Paulo, Contexto, 1994, p. 22.

<sup>10</sup> Tal concepção da gramática vem sugerida, por exemplo, em MOURA NEVES, Maria Helena de. *A Gramática. História, Teoria e Análise, Ensino*. São Paulo, Unesp, 2002.

gramáticas que aqui denominamos normativas são, na verdade, aquelas que procuram *descrever* um determinado padrão lingüístico, nesse caso, a norma culta do português, motivo pelo qual, mesmo adquirindo certo viés descritivista, a gramática não deixar nunca de ser, e até certo ponto, normativa:

“a tarefa do gramático se desdobra em *dizer o que é a língua*, descrevê-la e, ao privilegiar alguns usos, *dizer como deve ser a língua*. Na verdade, a conjunção do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume uma só forma: a do uso considerado correto da língua”.<sup>11</sup>

É preciso ressaltar ainda que, com o avanço das teorias lingüísticas ao longo do século XX, assiste-se a uma nova etapa do processo de gramatização da língua portuguesa, em que o ideário lingüístico *evolucionista* é substituído por diretrizes *estruturalistas* que passam a servir de fundamento científico à criação de novas gramáticas do português. Neste sentido, a inauguração do novo século marca também a eclosão da gramaticografia da língua portuguesa, estabelecendo novos protocolos de uso desse idioma e instaurando, em definitivo, o processo de constituição da gramática portuguesa novecentista no Brasil. A partir destas observações preliminares, portanto, poder-se-ia arriscar uma distinção mais sistemática dos períodos em que se subdividiram os trabalhos dos gramáticos no Brasil, os quais aliás não foram os responsáveis diretos apenas, como sugerimos há pouco, pela constituição da gramática brasileira novecentista, mas também pela institucionalização de seu ensino.

\*

Inaugurado, no que diz respeito aos estudos lingüísticos, sob a inspiração de idéias defendidas por nomes como os de William Jones, Jakob Grimm, Rasmus Rank e Wilhelm von Humboldt, para citarmos apenas os mais expressivos, o século XIX teve no método

---

<sup>11</sup> PETTER, Margarida. “Linguagem, Língua, Lingüística”. In: FIORIN, J. Luiz (org.). *Introdução à*

histórico-comparativo seu principal modelo teórico de análise e investigação da linguagem humana, fazendo desse ideário um campo promissor de pesquisas que ultrapassariam o âmbito específico da linguística e concorreria diretamente para a posterior clivagem nos estudos linguísticos, promovida pela figura emblemática de Ferdinand de Saussure.

Antes, porém, de os estudos linguísticos adquirirem estatuto plenamente científico, proporcionaram a eclosão de uma série de gramáticas que, no Brasil, tiveram no método histórico-comparativo decimonônico sua principal referência teórica e fonte de inspiração. Assim, no meio século que intermedeia os anos de 1880 e 1930, prevaleceu uma tendência gramatical de clara inspiração positivista, marcando uma autêntica inflexão na escrita gramatical que vinha se estendendo ao longo de todo o século XIX, cuja referência era, seguramente, a gramática filosófica de *Port-Royal* (1660).

É assim que, em 1881, Júlio Ribeiro publica sua *Grammatica Portuguesa*, que, por ser de extração positivista, consolida no Brasil uma concepção da linguagem como um conjunto de regras científicas, *positivas*, que devem ser seguidas como *normas prescritivas* invariáveis. Essa tendência – que assinala um longo período normativista da gramaticografia brasileira – estende-se até por volta da década de 1930, quando novas propostas linguísticas, pautadas sobretudo na fatura literária de alguns modernistas, embora já presentes na prosa gramaticalmente irreverente de autores que os precederam, são forçadas, tendo por pressuposto a insubordinação frente as normas gramaticais puristas. Desse modo, o período que se inicia nas duas últimas décadas do século XIX e abarca as três primeiras décadas do século XX aponta para um saber metalinguístico que ainda ressuma um lastro positivista de herança lusitana (Adolfo Coelho, Teófilo Braga), apresentando como principais características de seu ideário linguístico – o qual incidirá direta e indiretamente sobre a fatura gramatical – as querelas linguísticas que se apoiavam na defesa do purismo, as reformas ortográficas que propunham uma simplificação de natureza fonêmica e as discussões lexicais acerca de estrangeirismos e neologismos por empréstimo.<sup>12</sup> Tudo isso acabava por criar uma espécie de cultura normativista a

---

*Linguística*. São Paulo, Contexto, 2002, p. 11-24.

<sup>12</sup> Para o fundamento positivista dos estudos linguísticos, sobretudo gramaticais, inspirados por Adolfo Coelho e Teófilo Braga, consultar BECHARA, Evanildo. “A Tradição Gramatical Luso-Brasileira”. *Confluência*. Rio de Janeiro, No. 10: 66-76, 1995 (publicado posteriormente em GÄRTNER, Eberhard (ed.). *Pesquisas Linguísticas em Portugal e no Brasil*. Frankfurt am Main/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, 1997,

fundamentar os usos da língua portuguesa no Brasil, como sugerem os mais renomados gramáticos do período.

Por isso, dos vários nomes que compõem a tradição gramatical brasileira, aqueles que se agrupam nos limites dos cinquenta anos aqui determinados formam um grupo distinto não apenas por se situarem nesse período nomes que serviriam de modelo teórico para toda a gramaticografia brasileira vindoura, mas principalmente por se tratar de uma época mediadora entre um modelo gramatical calcado numa tradição clássica de natureza filosófica – da qual a *Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa* (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, viria a ser uma das mais expressivas representantes – e uma nova perspectiva lingüística, vigente durante quase todo o século XX, de natureza científica.<sup>13</sup>

O período ao qual estamos nos referindo congrega, portanto, figuras de inestimável grandeza no conjunto de autores de gramáticas produzidas no Brasil, a começar pelo primeiro grande nome da época, Júlio Ribeiro – aquele que, de fato, inaugurou, no âmbito das construção gramatical, o método histórico-comparativo no Brasil<sup>14</sup> –, passando por gramáticos como João Ribeiro (*Gramática Portuguesa*, 1887), Maximino Maciel (*Gramática Analítica*, 1887), Pacheco Silva e Lameira Andrade (*Gramática da Língua Portuguesa*, 1887), Eduardo Carlos Pereira (*Gramática Expositiva da Língua Portuguesa*, 1907) e outros que, se do ponto de vista teórico se espelharam, como dissemos, nos pressupostos teóricos positivistas que avançaram século XX adentro, do ponto de vista prático, apoiaram-se nas mudanças promovidas no ensino brasileiro, a partir de 1870, sobretudo com a atuação de Fausto Barreto na direção do Colégio D. Pedro II.<sup>15</sup>

---

p. 09-19).

<sup>13</sup> Consultar FÁVERO, Leonor Lopes. “A Produção Gramatical Brasileira no Século XIX – Da Gramática Filosófica à Gramática Científica”. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). *O Discurso do Descobrimento: 500 e mais anos de discurso*. São Paulo, Edusp, 2000, p. 181-191.

<sup>14</sup> A publicação da gramática de Júlio Ribeiro marca, segundo Leonor Lopes Fávero, a inauguração do período científico de nossa gramaticografia (FÁVERO, Leonor Lopes. “Gramática é a Arte...”. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *História das Idéias Lingüísticas. Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres, Pontes/Unemat, 2002, p. 59-70). Consultar também CAVALIERE, Ricardo. *Fonologia e Morfologia na Gramática Científica Brasileira*. Niterói, UFF, 2000.

<sup>15</sup> Para a consideração do ideário positivista, nos limites dos estudos lingüísticos, como modelo teórico anacronicamente manifesto no século XX, consultar LIGHTFOOT, David. “How Long was the Nineteenth Century”. *Delta. Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. Unicamp, Campinas, Vol. 16, Número Especial: 81-98, 2000. Sobre o papel de Fausto Barreto nas mudanças no direcionamento do ensino do português no Brasil, consultar RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. “A Antologia Nacional e a Ascensão do Português no Currículo da Escola Secundária Brasileira”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, No. 35: 59-71, Jul. 2002.

É nessa época e com esses autores que as gramáticas brasileiras adquirem legitimidade enquanto fonte autoral de saber metalingüístico,<sup>16</sup> aquisição cuja gênese encontra-se numa indefectível reação em cadeia: se num primeiro momento constata-se que a escrita das gramáticas nacionais baseia-se nos fundamentos científicos advindos dos estudos lingüísticos europeus, sendo tais fundamentos empregados sob a perspectiva da diferenciação entre o português brasileiro e o lusitano, num segundo momento verifica-se o reconhecimento desse saber metalingüístico pela sociedade, concedendo às gramáticas brasileiras uma legitimidade institucional.

É somente a partir da década de 1930 que se instaura um novo período de estudos da língua portuguesa, dando outros contornos à gramaticografia brasileira e estendendo-se até por volta da década de 1960. Trata-se de uma fase intermediária entre a abordagem histórico-comparativa da fase antecedente e uma vindoura perspectiva estruturalista. Seus mais relevantes princípios lingüísticos podem ser resumidos em pressupostos que assinalam, aliás, um abandono paulatino do lastro positivista característico do período anterior, sem contudo assimilar integralmente propostas estruturalistas já antevistas no cenário lingüístico nacional a partir da década de 40, por exemplo na gramática de um Souza Lima:<sup>17</sup> a valorização do registro brasileiro da Língua Portuguesa; a liberdade lógico-formal do idioma, numa mudança de paradigma que começa a passar – mas de forma ainda muito tímida – do normativismo para o descritivismo; o relativo antilusitanismo como princípio e expressão de um ideário lingüístico nacional. Trata-se de um período que, no âmbito dos estudos da linguagem, tem seus limites assinalados sobretudo pela presença dominante – num referencial mais remoto – de filólogos como Sousa da Silveira e Said Ali e – num referencial mais recente – de lingüistas do porte de Mattoso Câmara.

É, portanto, nessa quadra dos estudos lingüísticos aqui produzidos que se assiste à passagem de uma perspectiva histórico-filológica para uma perspectiva estruturalista, o que irá condicionar de modo determinante a produção de gramáticas no Brasil a partir de meados do século XX. Neste sentido, pode-se afirmar com segurança que Mattoso Câmara

---

<sup>16</sup> Cf. ORLANDI, Eni P. *Língua e Conhecimento Lingüístico. Para uma História das Idéias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.

<sup>17</sup> Cf. KEHDI, Valter. “Mário Pereira de Souza Lima - Gramática Portuguesa”. *Confluência*. Rio de Janeiro,

coloca-se como um inaugurador da abordagem estruturalista nos estudos da língua portuguesa, marcando uma verdadeira inflexão no desenvolvimento do ideário lingüístico que iria, posteriormente, servir de fundamento teórico-metodológico para gramáticas que apareceriam a partir de meados do século XX:

“uma das mais importantes mudanças detectadas nos estudos lingüísticos no Brasil (...) foi a procura de um embasamento teórico e metodológico em outros referenciais que não aqueles advindos da tradição filológico-portuguesa (...) Os estudos lingüísticos efetuados no Brasil passaram a clamar por um outro estatuto de cientificidade após a introdução, ainda que tardia e descontínua, do estruturalismo”.<sup>18</sup>

Entre mais ou menos 1930 a 1960, portanto, gramáticos como Souza Lima (*Gramática Portuguesa*, 1937), Silveira Bueno (*Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, 1944) ou Rocha Lima (*Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, 1957) perfizeram um caminho que vai, aos poucos, abandonando os pressupostos histórico-comparatistas da gramática *expositiva* (epíteto dado, por exemplo, às gramáticas de um Eduardo Carlos Pereira ou um Artur de Almeida Torres) para adotar os pressupostos estruturalistas da gramática *normativa* do português.

Data, assim, dos anos que estão no entorno da década de 1960 o surgimento de uma série de fatos circunstanciais que permitirão uma mais profunda mudança de paradigma na gramaticografia brasileira, os quais parecem ter sido mais responsáveis pelo desenvolvimento do descritivismo gramatical do que pelo arrefecimento completo do normativismo, fazendo com que ambos os domínios da gramática passem a conviver nem sempre de forma pacífica. Cronologicamente falando, tais fatos poderiam ser identificados como a elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1958), a inclusão da Lingüística no currículo do Curso de Letras de universidades renomadas, como a Universidade de São

---

No. 07: 39-43, 1994.

<sup>18</sup> ALTMAN, Cristina. *A Pesquisa Lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo, Humanitas, 1998, p. 117/125.

Paulo (1965) e a Universidade de Campinas (1971)<sup>19</sup> e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases dos ensinos fundamental e médio (1971). Consolida-se definitivamente, nesse período, a perspectiva estruturalista na gramática brasileira, já verificada de modo ainda incipiente desde a década de 1930, mas cujo impulso definitivo fora dado por obras como os *Princípios de Linguística Geral* (1941), de Mattoso Câmara.

Assim, de 1960 aos anos mais recentes, gramáticos como Celso Cunha (*Gramática do Português Contemporâneo*, 1970), Celso Pedro Luft (*Moderna Gramática Brasileira*) ou Evanildo Bechara (*Moderna Gramática Portuguesa*, 1961) tornaram possível a institucionalização de uma nova gramaticografia nacional, preparando o terreno e abrindo caminhos para um processo, ao mesmo tempo, de atomização e vulgarização de gramáticas diversas, cujos princípios teóricos vão do enfoque funcionalista ao descritivista, passando pelas abordagens pragmáticas (*gramática de usos*) ou sociolinguísticas (*gramática do português falado*).<sup>20</sup>

Consolida-se, portanto – mas sem poder dar-se por concluído – mais um ciclo de produção de nossa gramaticografia, marcando assim o desfecho mais recente no longo e complexo processo de constituição da gramática brasileira novecentista.

---

<sup>19</sup> Cf. GUIMARÃES, Eduardo. “Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira”. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs). *Língua e Cidadania. O Português no Brasil*. Campinas, Pontes, 1996, p. 127-138.

<sup>20</sup> Cf. ELIA, Sílvio. “Sobre as Novas Gramáticas”. *Confluência*. Rio de Janeiro, 1º semestre, No. 03: 43-51, 1992; CANIATO, Benilde Justo L. “A Gramática de Língua Portuguesa (Pós-NGB) no Brasil. Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*”. In: CUNHA, Maria Helena Ribeiro da (org.). *Atas do I Encontro de Centros de Estudos Portugueses do Brasil*. São Paulo, Humanitas, Vol. 01: 53-60, 2001; e KEHDI, Valter. “Considerações em torno da *Moderna Gramática Portuguesa*, do Prof. Evanildo Bechara”. *Confluência*. Rio de Janeiro, No. 21: 34-45, 2001.

## GRAMÁTICA: UM IGAPÓ ESTAGNADO À MARGEM DA LÍNGUA?

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>1</sup>  
marciakraemer@uol.com.br

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo observar, à luz da Lingüística Aplicada, a qual permite o apoio na Lingüística Textual e na Gramática Funcional, como se tem viabilizado o ensino de gramática para que o aluno venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão e se é possível trabalhar esse conteúdo de forma reflexiva. Como suporte para esta análise, apresentaremos a linha de pensamento de pesquisadores que se destacam nos estudos de língua materna, dentre eles Faraco (2003), Geraldi (2002), Possenti (2002), Travaglia (2001).

**PALAVRAS-CHAVE:** Lingüística Aplicada; ensino de língua materna; gramática.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to observe, under the light of Applied Linguistics (which allows us to use the Textual Linguistics and the Functional Grammar as supports), how the teaching of grammar has been accomplished in order to make the student able of mastering the linguistic modalities of expression. We also tried to see if it is possible to work that content in a reflexive way. Our analysis is based on the thoughts of outstanding researchers in the studies of mother tongue, such as Faraco (2003), Geraldi (2002), Possenti (2002), Travaglia (2001).

**KEY WORDS:** Applied linguistics; mother tongue teaching; grammar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, concentração em Lingüística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR).

As reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna são inúmeras. Efeito disso, temos os estudos nas áreas da linguagem e do ensino de línguas, buscando contribuir para a mudança das práticas escolares, permitindo uma visão muito mais funcional da questão: a consciência dos fenômenos enunciativos e a análise tipológica dos textos. No entanto, para os PCNs (2000), isso não é suficiente, principalmente no que se refere à modalidade escrita, sendo o trabalho metalingüístico sobre características pertinentes de uma prática discursiva também fundamental. Tal apontamento justifica-se no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre as regularidades dos aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.

Apesar de entendermos as atividades metalingüísticas como mais um dos suportes para o ensino de gramática, segundo os próprios PCNs (2000), ainda são comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, *saber gramática* corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para *o bem falar e escrever*, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Sob essa ótica, "...afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações..."(TRAVAGLIA, 2001, p.24).

Com efeito, uma grande parte dos professores prescrevem normas ou descrevem o sistema da língua como se essa fosse um produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua (GERALDI, 2002). Dessa forma, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, esse culto à norma do *Certo* e do *Errado*, de acordo com Travaglia (2001), cria preconceitos variados, por se fundamentar em modelos, muitas vezes, enganosos, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição).

Para Faraco (2003), o caminho para desmitificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco da história desta que ele denomina como "bicho-papão" de nossa

vida, tanto nos bancos escolares quanto no papel de professores de língua materna. Desde a criação da gramática - da forma como a conhecemos hoje - pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são pontuados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, lingüísticos, sociais, econômicos e religiosos. Em cada momento da história, um determinado modelo de gramática é adotado, conforme o objetivo dos que dominam culturalmente o povo. Assim, se o estudo de língua entre os gregos e os romanos, por exemplo, visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e de escrita, a gramática está subordinada àquele objetivo maior, subsidiando esse desenvolvimento ao fazer a reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita.

No Brasil, segundo esse autor, consolida-se o modelo medieval de ensino de língua, instaurado no país no século XVI com as práticas pedagógicas dos jesuítas. Esse modelo é herança latina do famoso gramático Prisciano, o qual faz uma síntese em sua obra da tradição greco-romana, tornando-a o grande paradigma no que concerne à gramática pedagógica até os dias atuais. Embora seja um manual cognitivo, esse modelo gramatical, denominado atualmente de *gramática tradicional*, para Faraco (2003), tem se mantido estagnado na prática desde a sua criação, ganhando, assim, um caráter artificial, normativo, porque se afasta da língua viva do cotidiano e só é mantido, no curso da história brasileira desde suas origens, pelo apego elitista e conservador de construir uma nação branca e europeizada, distanciando-se da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana. Em busca da lusitanização, artificializa-se nossa referência lingüística e cria-se um distanciamento dantesco entre a norma padrão real e a norma cultuada.

Essa prática equivocada gera críticas como a de Bagno (1999), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito lingüístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Na realidade, ele posiciona-se totalmente contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um *igapó*, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do *igapó*/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Em alguns momentos do discurso desse autor, percebemos o conceito equitativo entre *gramática* e *gramática normativa* como sendo um aspecto único, o que pode levar leitores desavisados à generalização falsa de que se deve abolir gramática em sala de aula. No entanto, o que provavelmente esse lingüista propõe é que reflitamos sobre o que considera gramática ideal e gramática real. A primeira diz respeito à norma culta como *deveria ser*, de acordo com as concepções tradicionais, em que o ensino, ao invés de incentivar o uso de habilidades lingüísticas do aluno, age como um inibidor do fluxo natural da expressão e da comunicação dele, criando, muitas vezes, um sentimento de incapacidade, de incompetência. A segunda, por sua vez, é considerada a gramática que rege uma modalidade de língua efetivamente falada pelas classes cultas brasileiras, a qual se distancia, para esse pensador, de um *ideal* lingüístico inspirado no português de Portugal, das opções estilísticas dos grandes escritores do passado, ou das regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina.

Em vista disso, a execução de um projeto que privilegie os diversos prismas que assume a gramática de uma língua faz-se necessária à prática docente, visto que há vários tipos de gramática e ao trabalharmos cada um desses tipos, poderemos ter resultados distintos em sala de aula, atendendo a objetivos diversos.

Na linha tradicional, temos a *gramática normativa*, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é “errado” ou não-gramatical e o que está de acordo é “certo” ou gramatical. Já a *gramática descritiva* é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de seu uso, trabalhando com qualquer variedade da língua. Conforme Travaglia (2001), é comum as gramáticas descritivas receberem nomes ligados às correntes lingüísticas segundo as quais foram construídas: gramáticas estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional, assim por diante.

No entanto, para esse autor, o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um

conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

Franchi (1991, p.54) defende a idéia de que a “ *Gramática* corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Assim, saber *gramática* depende apenas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Dessa forma, nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

Por essa razão, costumamos denominar essa concepção de *gramática internalizada*, em que a linguagem é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, o qual constitui e dá forma ao que entendemos por competências gramatical, textual e discursiva, possibilitando a competência comunicativa.

É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática do texto/discurso, ou seja, uma gramática que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso talvez não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la. Staub (1987), defende a idéia de que negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Para ele, todo ensino deve ser gramatical, porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas.

Possenti e Ilari (1987) afirmam que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - normativa, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa

uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme. Essa noção, conforme os autores, é o primeiro passo para a criação de uma nova imagem que o professor e a sociedade fazem do ensino de língua materna.

A sugestão de Possenti (2002) é a de que, primeiro, a escola priorize o ensino de gramática, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando na normativa; segundo, o aluno domine efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, de acordo com as exigências e convenções dessas circunstâncias. Para que isso aconteça, “o papel da escola não é o de ensinar uma variante *no lugar* de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’ “. (op. cit., p.83)

Ao recuperarmos a idéia crítica de Bagno (2000), em relação ao ensino de gramática, é interessante explicitarmos que esse autor cita Perini (1997), como sendo um defensor do não ensino de gramática com a finalidade de os alunos escreverem, lerem, ou falarem melhor. Todavia, é possível perceber com maior propriedade em *Gramática Descritiva da Língua Portuguesa* a posição advogada por Perini (2000). Segundo ele, realmente o estudo da gramática não é fator único à aquisição da leitura e da escrita, mas elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esse pesquisador analisa o ensino cognitivo a partir de três componentes: o de *aplicação imediata*, o “*cultural*” e o de *formação de habilidades*.

O *componente de aplicação imediata*, para Perini (2000), corresponde aos conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. O *componente “cultural”* é aquele em que, segundo o autor, o conhecimento não parece ter alguma aplicação visível à vida prática, mas é considerado essencial à formação do indivíduo, situando-o em relação à sociedade humana e à sua evolução em todas as áreas do conhecimento. Por fim, menciona o *componente de formação de habilidades intelectuais* de observação e de raciocínio os quais propiciam ao aluno ser um cidadão que sabe pensar por si só.

Ao analisarmos a relação da gramática com esses três componentes, percebemos o que ela tem a oferecer no âmbito de cada um. Para Perini (2000), a importância da gramática fica bem reduzida no primeiro componente, o da aplicação imediata, porém de modo algum nula. É o caso de haver necessidade de encontrar o significado de um verbo, por exemplo, no dicionário e ter

consciência de que nesse compêndio essa classe de palavras encontra-se no infinitivo e não flexionada. Ou, ainda, quando a falta de conhecimento gramatical causa embaraço na escrita, promovendo ambigüidade pelo mau emprego tanto do significado das palavras quanto da forma do texto (sintaxe, pontuação, termos com várias acepções, entre outros). Logo, o conhecimento de gramática tem aplicação imediata.

No tocante ao segundo componente, denominado por Perini (2000) como “*cultural*”, o estudo de gramática também é importante, porque é uma aplicação da linguística, uma ciência social cujo objeto de análise é a linguagem, o mais básico dos fenômenos sociais, que permeia todas as atividades de uma sociedade. Consoante o autor, a formação gramatical é defensável no ensino básico como parte de sua formação geral. Além disso, contribui para o conhecimento da própria nação, pois é importante refletirmos realmente sobre os meandros de nossa língua, tendo consciência de que é uma das formas de nosso povo ser reconhecido como tal e um dos instrumentos pelos quais mantemos nossas cultura e identidade. Para isso, é necessário que tenhamos educação suficiente para conhecer e usar o idioma, desenvolvendo a competência linguística, ao acessar o maior número de informações possíveis para o seu uso, transformando-nos em políglotas de nossa própria língua.

Quanto ao terceiro componente, de acordo com Perini(2000), a *formação de habilidades intelectuais* é o lugar em que os estudos gramaticais têm mais a oferecer, mas também, na prática, têm se mostrado mais nocivos. Pelo fato de as habilidade de raciocínio, de observação, de formulação e de testagem de hipóteses – *independência de pensamento* – serem essenciais para a formação de sujeitos críticos, é nesse setor que o estudo de gramática pode dar a sua contribuição mais relevante. E é justamente nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho, uma vez que os alunos não estão sendo estimulados a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente.

Muitas vezes, o próprio professor tem uma postura subserviente à autoridade acadêmica, enquadrado em um paradigma tradicional de ensino, em que a ênfase está na memorização e na conceituação. Esse professor *detentor do saber absoluto* esquece-se de que a construção do ensino é um processo e não um produto pronto, encontrado nos livros e na mente das sumidades,

e que ele deve ser um mediador do conhecimento, interagindo com seus alunos em busca da construção de significados.

Faraco (2003, p.22) posiciona-se de maneira bem clara no que concerne a essa questão:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.

Logo, o estudo de gramática só poderá ajudar na formação das habilidades mencionadas, se o professor perceber essa disciplina como um momento de pesquisa e que oferece um campo privilegiado para o exercício de atividades lingüísticas. Geraldi (2002) define-as como atividades realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilita a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema. Conforme Travaglia (2001), pelo fato de o falante fazer, neste caso, uma reflexão sobre a língua automaticamente, em que seleciona recursos lingüísticos e os organiza na construção ou reconstrução textual, utilizando sua gramática internalizada, podemos relacionar essa prática à gramática de uso ou, conforme o autor, à *gramática implícita*.

Ainda em relação às atividades lingüísticas, Geraldi (2002) classifica-as em epilingüísticas e metalingüísticas, as quais refletem sobre a língua, com focalizações diferentes.

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza, quer se refira a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. No entanto, não haverá, nesse momento, preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Nas situações comunicativas em que nos questionamos sobre qual a variante lingüística a ser utilizada, qual a adequação vocabular, as intencionalidades do texto, as possíveis inferências, entre outros, estamos utilizando conhecimentos epilingüísticos.

Travaglia (2001) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se não o for, aproxima-se da gramática de uso, se o for, da gramática reflexiva que, para o autor, consiste nas atividades de observação e de reflexão sobre a língua que tencionam identificar a constituição e o

funcionamento desta, por meio das evidências lingüísticas, a fim de explicitar como é a gramática implícita do falante.

Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da linguagem, percebemos a importância de desenvolver essas atividades em sala de aula, porque possibilitam o planejamento de situações didáticas que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para os alunos tomarem consciência e aprimorarem o controle sobre a sua produção lingüística. Assim, as atividades devem ser realizadas, principalmente, por meio de textos reais, partindo do “...pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e de que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (PCNs, 2000, p.43).

Quanto às atividades metalingüísticas, Geraldi (2002) define-as como aquelas que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos lingüísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Trata-se, dessa forma, da utilização ou da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Assim, para que se possa discutir pontuação, por exemplo, que contribui para a produção de sentidos, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a sintaxe – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de pontuação, auxiliando no conhecimento *de aplicação imediata*, segundo a definição de Perini (2000).

Nessas atividades, há a análise consciente dos elementos da língua, insejando a explicitação de como esta é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. Dessa maneira, Travaglia (2001) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua fazem metalinguagem, assim, esta relaciona-se diretamente com o que ele denomina de *gramática teórica*, na qual os estudos lingüísticos voltam-se para a língua, buscando explicitar sua estrutura, sua constituição e seu funcionamento.

Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produção e de interpretação de textos, porque abrimos espaço para o desenvolvimento de estratégias na resolução das questões que se colocam como problemas, buscamos alternativas, verificamos diferentes hipóteses, comparamos pontos de vista. É por isso que, quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise

lingüística. Dessa forma, é possível propiciar ao aluno a capacidade de mobilizar recursos lingüístico-expressivos, visando a abordar uma situação complexa.

Nesse sentido, é conveniente a nós, professores de língua materna, termos em mente que há vários tipos de gramática e que, ao trabalharmos com cada um desses tipos, teremos resultados distintos para o atendimento de objetivos diferentes. Portanto, reconhecer a suposta *crise* do ensino de língua materna é também reconhecer, sem equívocos, que o conceito de *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado*. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito lingüístico para construir outro: a discriminação do ensino de gramática na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2000.
- FARACO, C. A. *Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* 2003 (mimeo).
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo 'Gramática'? In LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2000.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## A MUSICALIDADE NO ESTUDO DA COERÊNCIA TEXTUAL

Pilar Peñuela<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta pedagógica na qual a musicalidade possa ser contemplada como um sistema estruturado por signos musicais com os quais identificamos sentidos organizados por um processo de coerência textual tão significativo quanto o é na elaboração de textos verbais, cujos signos são de outra natureza.

**PALAVRAS CHAVE:** aprendizagem, coerência narrativa, coerência argumentativa

**ABSTRACT:** The objective of this article is to present a proposal pedagogical in which the musicalidade can be contemplated as a system structuralized for musical signs with which we identify sensible organized for a so significant process of literal coherence how much it is in the elaboration of verbal texts, whose signs are of another nature.

**KEY WORDS:** learning, coherence narrative, argumentativa coherence

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta pedagógica na qual a musicalidade possa ser contemplada como um sistema estruturado por signos musicais com os

---

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação / USP – Professora da Faculdade Don Domenico /Guarujá

quais identificamos sentidos organizados por um processo de coerência textual tão significativo quanto o é na elaboração de textos verbais, cujos signos são de outra natureza.

Não importa em que momento da formação escolar, nossos alunos lançam questionamentos, por vezes extremamente úteis como instrumentos avaliadores das condições nas quais se modelam nossas metodologias cotidianas. São eles movidos pela vontade de experimentar. Percebi-me contagiada por esse espírito, numa dessas colocações dos alunos, em que se questionou a falta de uma metodologia, com o objetivo de trabalhar uma sensibilização que os prepare para absorver com mais qualidade os conteúdos a serem ministrados. Tal questão me fez pensar no quanto reduzimos o conceito de aprendizagem para que os nossos propósitos caibam adequadamente nos princípios gerados por critérios cuja base de sustentação é discutível e no quanto contamos com um conhecimento pré-adquirido por nossos alunos ao elaborarmos essas mesmas propostas; no final, sabemos que a frustração se torna o balaio que carregamos. Com essa perspectiva, a de propor aos alunos um momento de sensibilização que os preparasse para receber conteúdos sobre coerência textual, pude **experimentar** uma proposta pedagógica que me trouxe muita satisfação. Para compreendê-la, serão necessárias algumas considerações teóricas sobre processos de aprendizagem, musicalidade e elaboração de sentidos. Dito isso, vamos ao que interessa.

Utilizei, em minha tese de doutorado(2004), várias considerações importantes sobre o processo de aprendizagem e uma delas faz referência à natureza da aprendizagem:

*“Dada a importância adaptativa da aprendizagem humana, não só para a sobrevivência do “eu” ( Claxton,1984) de nossa capacidade de previsão e controle do ambiente, não é estranho que os processos de aprendizagem estejam ativos em todo o momento , desde o próprio momento do nascimento, sem necessidade de uma intervenção social programada, como é o ensino. Se entendemos que ensinar é projetar atividades com o fim deliberado de que alguém aprenda algo(...) , temos de admitir que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de estar aprendendo(...). Podemos associar que é uma **aprendizagem implícita** ou incidental, que não requer um propósito deliberado de aprender nem uma consciência do que se está aprendendo(...).*

*Além da aprendizagem implícita(...), existem outras formas de **aprendizagem explícita**, produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades*

*socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino*". (Pozo,2002,p.56/57).

A partir de uma necessidade intensa de experimentar, como os alunos, tornou-se extremamente motivador, programar uma atividade para sala de aula, em que a união entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita pudesse surtir bons resultados e nada mais conveniente do que procurar recursos nas diferentes linguagens com as quais se aprende e se ensina.

O objetivo era **ensinar**, na concepção de Pozo, o processo de coerência textual; tanto a **coerência narrativa**: "a que ocorre quando se respeitam as implicações lógicas existentes entre as partes da narrativa" (Platão & Fiorin,2001,p.397), quanto a **coerência argumentativa**: "diz respeito às relações de implicação ou de adequação que se estabelecem entre os pressupostos ou afirmações explícitas colocadas no texto e a conclusão que se tira deles(..)". (idem). Geralmente a metodologia utilizada para esse fim é a leitura de textos verbais dos quais podemos apreender o tema e rema para observar e analisar a lógica das idéias costuradas no texto. Quando falamos em lógica já nos inserimos num processo bastante sofisticado e por isso os alunos, em geral, enfrentam tanta dificuldade para compreensão do que seja a estrutura do texto a partir de uma lógica que o organiza. Propus-me buscar outras referências, outras linguagens em que está lógica pudesse ser primeiramente sentida para, depois, ser traduzida segundo uma determinada linha de raciocínio. Pensei no texto musical, já trabalhado por mim em outros contextos nos quais os resultados também foram gratificantes. A explicação talvez esteja em relacionar a música com o prazer, o entretenimento. Observei que a musicalidade poderia ser uma proposta de sensibilização muito especial, uma vez que determina ao ambiente da aprendizagem traços de leveza e descontração apropriados para a minha proposta. Fui buscar, no contexto da musicalidade, algumas considerações teóricas para elucidar o processo de confecção dessa proposta e com esse objetivo serão apresentados alguns conceitos importantes para o embasamento teórico desse trabalho.

Martín(2003, p.123) aborda e aprofunda o conceito de hipertexto<sup>2</sup> e uma das suas reflexões contextualiza a **sonoridade** como um patrimônio único formatado por múltiplas e sutis matizes: “ Componer nuestra sonoridad es hablar de la condición humana y la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación”. ( Morin:2001, in Martín,2003,p.123.) ; a construção do texto musical nos leva a **textura da obra** que nos permite analisar sua **trama sonora**, percebida pelo **discurso musical** . A autora nos apresenta ainda um conceito interessante de polifonia, utilizado por educadores musicais; não nos cabe aqui discutir a abrangência dos estudos que podem ser realizados através da polifonia, porém nos cabe observar a noção de discurso musical e, portanto, admitir uma organização lógica que nos permite aproximá-lo do discurso verbal e, assim, nos permite encontrar qual seja o processo de coerência que o estrutura.

Para modelar o caminho da musicalidade em minha experiência, uma vez reconhecidos os conceitos de sonoridade e discurso musical, não poderia deixar de associá-la ao conceito de **produção de sentido**, base do processo de elaboração do processo de coerência textual. Faço-me valer de considerações elucidativas, propostas por Berlo<sup>3</sup> , ao dizer que a apreensão dos sentidos propostos por textos é um procedimento pessoal, porém que, promovida por um idioma em comum, estimula os falantes a apresentarem uma **regularidade** nas suas interpretações. Para identificarmos os traços que permitem a pessoalidade e os que permitem a regularidade, o autor determina três diferentes conceitos para sentido<sup>4</sup> e, particularmente, um deles me interessa. O conceito de **sentido contextual**, segundo o autor, é híbrido, nos leva a interpretação dos fatos através da referência entre a palavra e o objeto, assim como nos leva a uma análise interpretativa por meio das relações entre as palavras, formatando idéias e impressões sobre os fatos. A musicalidade, por ser uma linguagem de signos não verbais, permite ser traduzida pela linguagem verbal, em uma condição na qual não basta considerar a relação de referência entre palavra e

---

<sup>2</sup> “ Hipertexto: textualidad compuesta de bloques y nexos electrónicos(..), implican y dan la posibilidad de descubrir la multiplicidad de nuevas formas de lectura e escritura; el texto constituido por la integración de múltiples lenguajes”. MARTÍN, Patrícia San- Hipertexto – *Seis propuestas para esse milenio*- Buenos Aires: Ed. La Crujía, 2003.

<sup>3</sup> BERLO, David K- *O processo da comunicação – introdução á teoria e á prática*. São Paulo: Martins Fontes,1999.

<sup>4</sup> “ sentido indicativo: dizemos que a palavra “bola” indica ou refere-se ao objeto bola, numa relação sinal-objeto(...); sentido estrutural: há uma dimensão de sentido na forma , e a gramática descreve as formas de uma língua , a sintaxe do idioma; sentido contextual: uma espécie híbrida de sentido, que é indicativa no sentido de procurarmos atribuir significações indicativas aos termos quando ainda não lhes damos significados , e é estrutural no sentido em que predizemos as significações indicativas pelas relações formais entre esses e outros termos para os quais já temos significados “. ( Berlo, 1999, p.202-219).

objeto, como também não são suficientes para análise, as relações entre as palavras. O sentido contextual reúne os dois planos de apreensão dos sentidos, o que me parece pertinente considerar na tradução que fazemos da sonoridade para o texto verbal. O leitor poderá verificar como o conceito de sentido contextual será fundamental para **regularizar** e, conseqüentemente, identificar o tema das músicas trabalhadas por mim, consolidando o suporte necessário para o estudo da coerência textual.

Com os conceitos sobre discurso musical, sonoridade e sentidos, organizados em minha cabeça, necessitava justificar a aprendizagem neste contexto, ou seja, necessitava justificar a proposta como **objeto de aprendizagem** e para esse objetivo encontrei suporte teórico no próprio conceito de aprendizagem. As minhas próprias experiências com a aprendizagem implícita, a musicalidade e a bagagem teórica de minha formação em Linguística para compreender organizações discursivas me prepararam para lançar mão, agora sim, de uma proposta fascinante que me rendeu muita satisfação.

#### **A experiência: musicalidade e coerência textual**

A proposta foi apresentada para alunos de ensino superior, que fazem parte de um curso de extensão universitária, cujos conteúdos perpassam a leitura e análise textual. Organizada da seguinte maneira: os alunos receberam textos verbais com conteúdos relacionados a coerência textual. Em um primeiro momento discutimos o conceito, em um segundo momento os alunos ouviram um texto musical cuja sonoridade era relaxante, o texto era apenas instrumentalizado. Pedi a eles para que, ao terminarem de ouvir a música, construíssem relatos que pudessem representar as sensações, a rede de sentidos que a música propunha. Em um terceiro momento, os alunos ouviram um outro texto musical cuja sonoridade se estruturava por um ritmo mais forte, também só instrumentalizado. Pedi para que fizessem o mesmo procedimento da música anterior. Ao verificarmos os relatos sobre as músicas propostas, levantamos a **linha temática** de cada uma delas através da **repetição**, nos relatos, de traços semânticos associados à **melancolia**, no primeiro texto musical e a **movimento**, no segundo texto musical.

Ao relatarem suas histórias, os alunos procuravam observar em que medida os arranjos musicais permitiam a construção daquelas histórias e aproveitamos para discutir a bagagem

cultural que dispomos para traduzir, também, o texto musical, já que estão acostumados tradicionalmente a perceber as motivações culturais que os levam a interpretações textuais apenas nos textos verbais. Os arranjos musicais foram comparados às palavras, no texto verbal, que perpassam por um processo de **associação**, de **identificação** ou de **oposição** com o tema, construindo, desta forma, a coerência textual. O sentido contextual, no discurso musical, encontra-se construído além do texto musical: provem do reconhecimento dos arranjos propostos ora organizados nota por nota, ora organizados na relação assumida pelos tons musicais no texto específico que, pela singularidade daqueles arranjos, associam-se a outros textos musicais cuja linha temática se aproxima. Assim com as palavras, os signos musicais organizam-se logicamente, respeitando, portanto, as intenções do autor; são elementos ilocucionais, ou seja, elementos textuais que manifestam a intenção do autor, com os quais será redigida a coerência.

Poderíamos aprofundar nossas reflexões, utilizando textos musicais nos quais os arranjos aparentemente quebram a coerência, por produzirem um certo desconforto; apontaríamos que o mesmo acontece nos textos verbais cujo objetivo, nestes casos, é criar linhas temáticas que se associam aparentemente por traços semânticos de oposição, pertinentes também ao processo de coerência.

Após essa prática, os alunos encontram menor dificuldade para perceber a construção do processo de coerência no texto verbal e por várias vezes associaram as impressões musicais à descoberta das linhas temáticas, dos procedimentos textuais nos quais se constrói a estrutura textual.

Concluo essa apresentação, com algumas considerações que me parecem de suma importância como alimento de nossas reflexões e como tema para reuniões pedagógicas cuja fertilidade pode estar nos desafios de arejadas outras práticas em sala:

*“ (...) o aprendiz tenderá a perceber mais as tarefas como problemas na medida em que estas sejam novas e imprevisíveis. É a mudança, a ruptura da rotina o que dificulta o cômodo hábito adquirido. (...) é preciso que as tarefas sejam abertas, diferentes umas das outras, ou seja, imprevisíveis.*

*(...) Outra forma de criar motivação e de conferir significado para a prática da aprendizagem é organizá-la socialmente, de forma que favoreça a cooperação e o intercâmbio,*

*já que aprender não é apenas uma prática cultural, mas também uma forma de viver em sociedade". ( Pozo, 2002,p.255)*

### **Bibliografia:**

BERLO, David k. – **O processo da Comunicação - introdução à teoria e à prática** - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTÍN, Patricia S. \_ **Hipertexto- Seis propuestas para este milênio-** Buenos Aires: La Crujía, 2003.

PLATÃO, Francisco S. & FIORIN, José L. – **lições de Texto: leitura e redação** - São Paulo: Ática, 2001.

POZO, Juan I.- **Aprendizes e Mestres- A nova cultura da aprendizagem-** São Paulo: Artmed, 2002.

PEÑUELA, Pilar M.- **Mediação e Ferramentas Pedagógicas no Processo de Aprendizagem-** Tese de Doutorado, ECA/USP, Departamento de Biblioteconomia E Ciências da Informação, 2004.

## A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO DE OPINIÃO COMO REALIZAÇÃO DE INTENÇÃO

Waldivia Maria de Jesus

**RESUMO** Este artigo trata de questões que envolvem a organização do texto de opinião como instrumento de realizações de intenções comunicativas do escritor. Centra-se no ensino da estruturação desse tipo de texto, propondo a superação de alguns limites impostos às macroestruturas semânticas pelas “estruturas esquemáticas”, que embora não aceitem uma relativa estabilidade permitem uma ampla flexibilidade no uso da linguagem. Nessa perspectiva, os estudos da linguagem, segundo Koch e Fàvero (2002), são orientados para a comunicação, cujo objeto de estudo não é o texto como construção linguística abstrata, mas o texto-em-funções (ou gramática dos atos de fala). Nessa concepção o foco é a produção e a recepção de manifestações linguísticas com funções comunicativas. Para discorrer sobre essas questões nos apoiamos em Halliday (1970/75), Ducrot (1981), Weinrich (1981) Van Dijk (1978), Coseriu (1992). Como corpus de análise utilizamos um artigo extraído do editorial da Folha de São Paulo, cuja proposta é observar como a escolha do léxico, e modalização e o modo de estruturação sintática orientam a argumentação para a conclusão que o escritor deseja.

**PALAVRAS -CHAVE:** intenção comunicativa, escolha lexical, função da linguagem.

**ABSTRACT:** This paper concerns questions that involve an organization of opinion text as a writer’s intentional communicative realization instrument. It’s centralized in the teaching of the construction of this text type to propose an overcoming of any limit imposed to the semantic

macrostructures by schematic structures, that although do not accept a relative stability, permits an ample flexibility in the use of the language. In this perspective, the studies of the language in Koch's and Favero's view (2002), are oriented to the communication, but the text-in-function (or speech acts grammar). In this conception the focus is the production and the reception of linguistic manifestation with communicative functions. In order to speak about this question we based in Halliday (1970/75), Van Dijk (1978), Ducrot (1981), Weinrich (1981), Coseriu (1992). As an analyst's corpus it was used an Folha de São Paulo paper, whose purpose is to observe how the lexical choice, the modalization and the mode of syntactic structuration guide the argumentation to the writer's conclusion.

**KEY-WORDS:** communicative intention, lexical choice, function of language.

## **Introdução**

Neste trabalho, nosso objetivo principal consiste em focar a questão do ensino, enfatizando as múltiplas possibilidades de uso da linguagem dentro da "estrutura esquemática" do texto opinativo. Nessa perspectiva, a organização do texto se processa como um instrumento de realização de intenções comunicativas que circula entre dois pólos: o da intencionalidade e o da aceitabilidade. De acordo com suas intenções, o enunciador tende a fazer um recorte do referente (assunto a ser tratado), bem como fazer as escolhas lexicais que orientam a argumentação para a direção que ele deseja, sendo que essas intenções estão quase sempre subordinadas às questões contextuais: tempo, lugar e pessoa, que estão no plano da aceitabilidade. Em função dessas questões, o enunciador tende a modalizar seu discurso para adequar-se às diversas situações comunicativas.

No processo de produção textual, o ensino do uso da modalidade contribuiria para a compreensão da adequação no uso da linguagem, nos diversos contextos sociais onde os sujeitos desempenham diversos papéis para conquistar um espaço na sociedade. Essa conquista vincula-

se, em grande parte, da eficácia de seus discursos. Dessa forma, é relevante conscientizar o aluno da importância dessa adequação para que ele possa assumir uma posição crítica frente à linguagem e possa decidir, no ato da escrita, até que ponto ele deve se comprometer ou não com as proposições que expressa em seu texto.

### **A modalidade e a adequação do uso da linguagem**

Halliday (1970) discorre sobre modalidade definindo-a como uma forma de participação do falante no evento da fala. Essa resulta da função interpessoal da linguagem (a linguagem como função de um papel). Nesse sentido, a modalidade está relacionada com a adequação da linguagem ao desempenho dos diferentes papéis do falante/escritor. Em outras palavras, quer dizer que o enunciador modaliza seu discurso para adequar-se às situações comunicativas. Em se tratando de produção textual, não basta conhecer uma gama de categorias lingüísticas; o mais importante é saber usá-las, adequando-as a cada situação com vistas a obter a eficácia no discurso.

Em 1975, o autor revisa essa teoria e passa a postular a modalidade como uma área de significações intermediárias entre dois pólos: positivo e negativo (o sim o não), postulando a existência de vários níveis intermediários entre esses pólos (graus de probabilidade e de habilidade), nos quais os falantes baseiam suas mensagens. Esses níveis referem-se às várias opções que estão à disposição do falante/escritor para comunicar os significados que deseja (são as várias possibilidades de uso da linguagem).

Nessa fase, ele passa a fazer distinção entre modalidade e modulação, sendo que a primeira é definida como forma de participação do falante no evento da fala. A segunda é definida como parte do conteúdo da sentença. Trata-se do significado que o falante atribui à sentença de acordo com suas crenças e suas convicções. Nesse momento, o autor estabelece uma primeira subdivisão de modalidade, relacionando a função da linguagem à forma da sentença. Isto significa que a sentença assume forma de proposição quando a linguagem é usada nas funções de afirmação ou de pergunta; e assume forma de proposta ao exercer a função de ordem ou oferta.

Ele passa a definir, também, o sistema de modalidade tomando a sentença como troca, como instrumento de interação. Nessa perspectiva, o autor reconhece que o isolamento das funções da linguagem só é possível do ponto de vista metodológico, uma vez que na produção todos os usos da língua são fundamentados em dois princípios essenciais: entender o ambiente (função ideacional) e influir sobre o outro (função interpessoal). Nessa perspectiva, a produção de um dado texto está quase sempre subordinada à sua recepção, e, conseqüentemente, à sua aceitação. Nesse sentido, o uso da modalização visa moldar o discurso em função da aceitabilidade dos receptores.

### **O ensino de redação superando a compreensão das tipologias**

Conforme o exposto, o ensino da estruturação de um dado texto deve propiciar ao aluno um conhecimento que vai além da compreensão da superestrutura textual que, segundo Van Dijk (1978), trata-se de um esquema global abstrato que caracteriza um tipo de texto, sendo que os tipos se caracterizam por suas diferentes funções comunicativas, suas funções sociais e também por possuírem diferentes tipos de construção. O autor admite que as superestruturas não podem desempenhar essas funções em si, posto que só se manifestam por meio da estrutura de uma língua.

Em vista disso, propomos que o ensino de redação tenha como meta desenvolver no educando habilidades para estruturar um dado texto de acordo com as questões contextuais que envolvem o processo de produção. Isto requer a competência no uso da linguagem para achar o modo mais adequado de estruturação sintática dos enunciados dentro da “estrutura esquemática” argumentativa, que se dá por meio da escolha do léxico e do efeito de sentido que algumas palavras provocam numa dada situação comunicativa. Isto acontece porque o recorte que o enunciador faz da língua, não é aleatório, está de acordo com sua intenção comunicativa e com os participantes no evento da comunicação.

Nesse processo, as tipologias textuais contribuem para classificar um texto em descritivo, narrativo e dissertativo, porém isso não exclui a possibilidade de o texto dissertativo agregar elementos estruturantes do primeiro e do segundo. No texto-em-funções, por exemplo, a intercalação desses tipos de texto se torna um fator imprescindível, por exigir do enunciador

habilidades para buscar estratégias adequadas de estruturação de um dado enunciado de acordo com a situação comunicativa. Nessa perspectiva, uma estruturação consistente deve condensar elementos lingüísticos desses três tipos de textos, com vistas a obter a eficácia no discurso.

Entendemos que a eficácia do argumento depende, em grande parte, de sua forma de estruturação e esta envolve categorias lingüísticas da descrição e da narração. A demonstração de teses, por exemplo, torna-se mais consistente com a descrição de um estado de coisas que constitui a cena em que estas estão inseridas. E também os elementos lingüísticos da narração tais como os tempos verbais no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito contribuem para a construção de estratégias argumentativas que visam atenuar o grau de comprometimento do enunciador com algumas proposições.

A propósito, Serafini (2004) afirma que a classificação de textos em narrativos, descritivos e expositivos-argumentativos ocorre por motivos didáticos, pois, um bom texto apresenta características mistas. Supomos que essa tendência se torna mais acentuada na estruturação do texto como um instrumento de realizações de intenções comunicativas do enunciador, pois na dinâmica do discurso essas formas de estruturação estão imbricadas e se complementam na busca de eficácia do discurso.

Posto isto, entendemos que a classificação de textos por tipologias é tão difícil como a classificação dos atos de fala em locucionário, ilocucionário e perlocucionário, segundo as suas funções. Da mesma forma, a classificação dos níveis de linguagem em sintático, semântico e pragmático, pois ambos se relacionam intimamente com vistas a dar conta da gama de significados contidos em cada mensagem. Sendo assim, concluímos que tais classificações devam funcionar para fins didáticos, pois na dinâmica discursiva, tanto os atos de fala quanto os níveis de linguagem se intercalam e se complementam.

A produção textual envolve, pois, elementos tanto do co-texto (produto lingüístico enunciado) como do contexto (representação semântica na memória), que abrangem quase todos os atos de fala e quase todos os níveis de linguagem, conforme podemos constatar no texto que vamos analisar. Nessa análise, propomos demonstrar que o ensino da estruturação do argumento deve levar em conta os vários fatores enunciativos que envolvem o processo de produção e requer uma ampla flexibilidade no uso da linguagem. Pois entendemos que o oposto disto é o ensino de

formas estereotipadas de estruturação baseadas em clichês, que podem resultar na alienação do pensamento do aluno.

Desta forma, o ensino do uso da linguagem deve ser prioridade no processo de produção e recepção de textos, uma vez que valoriza os papéis desempenhados pelos sujeitos no circuito da comunicação. Nessa perspectiva, os estudos desenvolvidos por Ducrot (1981) e Guimarães (1987) contribuem para a compreensão do valor semântico das palavras nas situações comunicativas, tendo-se em vista que eles ampliam a visão dos operadores argumentativos, que são mais que conectores e juntores de proposições, na dinâmica discursiva eles assumem um valor semântico que orientam a argumentação para determinada conclusão.

No texto que segue, extraído da Folha de São Paulo, de 27/04/2005, p. 2. e escrito por Clovis Rossi, propomos analisar esses aspectos, bem como a seleção lexical, o efeito de sentido de algumas palavras dentro do texto e a orientação argumentativa resultante desses procedimentos. Trata-se de uma forma de estruturação flexível, mesmo estando limitada pela “estrutura esquemática” argumentativa.

### **Análise do texto**

?

1.SÃO PAULO- A julgar pelo que diz o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, basta.“consciência” para não  
2.precisar pagar juros obscenos que são uma característica do Brasil, no governo anterior como no governo 3.Lula,  
que, aliás, atacava o anterior entre outras razões pelos juros obscenos.

4.Agora, basta que a “população” deixe o “comodismo” para não precisar pagar juros tão altos, e, 5.principalmente,  
no cartão de crédito. Quantos anos faz que o presidente não.frequenta um banco para 6.aplicar ou tomar dinheiro? Se  
fizesse, ou se perguntasse a alguém que o faz antes de proferir seus 7.catastróficos improvisos saberia que as coisas  
não são tão simples assim, simplórias, aliás.

8.Não adianta mudar de um banco para outro. Da noite para amanhã, até porque a.diferença entre .as taxas  
9.cobradas por eles é pequena.

10. Se fosse tão fácil , por que Lula, como chefe de governo, continua pagando juros igualmente obscenos  
11.aplicados à dívida brasileira, juros aliás, determinados por um.subordinado seu, Henrique.Campos 12.Meireles,  
presidente do Banco Central, em conjunto com subordinados de Meireles e, portanto, de Lula?

13. O “non sense” das declarações do presidente deveria levar alguém, no Palácio do Planalto, a proibir Lula 14.de  
fazer improvisações. Na semana anterior, ele já havia dito que o Brasil tirara a Alca da agenda, o que o 15.ministro  
Celso Amorim, seu subordinado, viu-se obrigado a desmentir, porque era “non sense”.

16. Um executivo, o vice-presidente da Associação do Comércio Exterior do Brasil, José Augusto Castro, comentou, sobre a declaração que esperava que fosse “mais retórica e menos decisiva”.

17. É uma maneira delicada de dizer que não vale o que está escrito, no caso, o que está dito, quando sair de improviso da boca do presidente.

18. É perigoso esse descrédito da palavra presidencial, mas ele é o único responsável.

No texto, o autor propõe como título, apenas um ponto de interrogação que deve orientar a argumentação para uma determinada conclusão conforme sua intenção. O uso do verbo no infinitivo [1] *a julgar* substitui o gerúndio  *julgando*, indicando um processo durativo, que leva o leitor a inferir que seu argumento girará em torno da análise de um processo enunciativo marcado pelo julgamento do discurso do presidente Lula.

Na introdução, o enunciador opta por um enunciado sem o sujeito da estruturação sintática, fazendo uso do verbo no infinitivo impessoal [1] *a julgar*. A escolha dessa forma de estruturação não é aleatória, por consistir, segundo Weinrich (1981; 153), num recurso por meio do qual o escritor apresenta aos leitores sua escala de valores de forma impessoal como componente de uma convenção geral e espera encontrar uma atitude valorativa a respeito da ação em questão que corresponda à escala de valores do leitor.

Na visão de Halliday (1975), o escritor escolhe o modo de seu enunciado e o sujeito da estruturação sintática como forma de dirigir a inserção dos participantes no circuito da comunicação. Neste caso, o uso do verbo no infinitivo visa passar a aparência de evidência objetiva com vistas a despertar o interesse do leitor e assim trazê-lo para a cena enunciativa fazendo-o participar da análise desse processo: a incoerência do discurso do presidente.

O autor vai construindo seu argumento por meio do recurso da comparação de duas realidades como forma de manter o leitor ativo e participativo, levando-o a concluir algo que esteja de acordo com sua escala de valores.

[2] *Os juroscenos são uma característica no Brasil, no governo anterior como no governo Lula*. Essa proposição evidencia o seguinte raciocínio: se antes de assumir a presidência da República x atacava y por pagar juroscenos, então por que razão ao assumir o poder x também o faz? Se o faz é porque as coisas não são tão simples o quanto se supunha que fossem, ou então x não tem consciência dos fatos. Seja o que for, seu discurso não condiz com a realidade dos fatos, portanto se constitui numa incoerência. Essa base argumentativa ancora-se nos

pressupostos teóricos de Ducrot (1981), para quem no processo de argumentação deve-se considerar a orientação argumentativa dos enunciados como forma básica de coerência textual.

### **Os princípios de coerência ultrapassando os limites do texto**

Os princípios de coerência se estendem, também, ao relacionamento do conteúdo lingüístico com os elementos contextuais. Sendo assim, o enunciador atende as duas regras discursivas propostas por Coseriu (1992): a retórica e a dialética. A primeira diz respeito ao uso lingüístico adequado às situações: “o que se fala”, “como se fala”, em que ocasião se fala”. O enunciador mostra essa habilidade no uso da linguagem por meio da escolha do léxico e do modo de estruturação sintática. A segunda regra diz respeito ao uso coerente da língua, consiste, na argumentação, em planejar teses e enunciados para a demonstração das mesmas, de forma coerente. Neste caso específico, o enunciador demonstra, de forma consistente que o discurso do presidente consistira numa incoerência, uma vez que ele condena uma prática da qual é adepto (pagar altos juros da dívida brasileira).

O texto em análise tem sua superestrutura própria: premissa, hipótese e conclusão, que resulta na tipologia dissertativa que é quase fixa não aceita uma relativa estabilidade. Embora isso aconteça, o conteúdo lingüístico que preenche essa superestrutura é dinâmico e adaptável às diversas situações comunicativas. Dessa forma, entendemos que as estruturas esquemáticas que determinam um tipo de texto não são limitadoras da competência comunicativa como se supõem que fossem, pois no processo de ensino/aprendizagem essa limitação depende, em grande parte, do enfoque dado à questão das tipologias.

Van Dijk (1989) admite que as “estruturas esquemáticas” desempenham papel importante no processo de produção, compreensão e armazenamento do discurso, sendo, portanto, essenciais em qualquer modelo cognoscitivo que dê conta da produção do discurso. Compartilhamos com esse ponto de vista, pois entendemos que estas orientam tanto a escolha do léxico quanto o modo de estruturação sintática dos enunciados com vistas a obter a eficácia no discurso.

No texto em análise, o uso da interrogação, por exemplo, desencadeia uma série de argumentos que envolvem tanto as relações semânticas entre as proposições quanto as relações entre estas e o contexto. Esse recurso argumentativo visa levar os leitores a concluírem algo

condizente com a escala de valores do enunciador. Na proposição: [5/6] *Quantos anos faz que o presidente não frequenta um banco para tomar ou aplicar dinheiro?* observa-se que o fato de o enunciador dirigir a asserção por meio de uma pergunta e não por meio de uma afirmação, constitui um recurso argumentativo que visa levar o leitor a tirar suas próprias conclusões sobre o fato enunciado, e assim, isenta-se da responsabilidade com essa proposição.

### **Os tempos verbais como atitude comunicativa**

Nessa situação comunicativa, o uso do modo subjuntivo também desempenha a função de manter o leitor ativo e participativo. [6] *Se o fizesse ou se perguntasse a alguém que o faz...* mostra-se como recurso expressivo que, segundo Weinrich (1981), expressa uma indicação determinada ao leitor que pode analisar como orientação de sua conduta receptiva, com vistas a despertar seu interesse por uma situação modificável. Trata-se de uma forma de inserir o leitor no circuito da comunicação, mantendo-o interessado pela modificação desse estado de coisas.

As expressões que envolvem o futuro do pretérito [7] *Saberia que as coisas não são tão simples*, [12] *Deveria levar alguém no Palácio do Planalto a proibir Lula*. Os verbos: *deveria* e *saberia* expressam validade limitada, fato não confirmado, que equivaleria dizer (parece que). De acordo com Koch (2002), nesse caso o enunciador também não se responsabiliza pela exatidão do fato enunciado. Dessa forma, mais uma vez ele deixa as conclusões sob a responsabilidade dos leitores.

Vê-se, pois, que, a escolha do léxico pode atender a vários propósitos tanto na fala quanto na escrita. Dentre esses, a explicitação do campo semântico, a orientação da escala argumentativa, a posição de comprometimento ou neutralidade do autor, a ênfase do argumento etc. Na escrita essa escolha tende a ser mais criteriosa, pelo fato de não haver possibilidade de correção simultânea aos atos de fala.

Na proposição [7] *As coisas não são tão simples assim, simplórias aliás*, os advérbios: *tão*, *assim*, *aliás*, bem como os adjetivos: *simples*, *simplórias* desempenham a função de intensificadores do substantivo *coisas* (causas econômicas) desencadeadoras do discurso do presidente, reforçando, dessa forma, sua incoerência.

Vemos que a posição do autor vai se revelando mais pela explicitação do campo semântico do que pelo uso dos tempos do comentário. Na proposição [4] *Agora basta que a “população” deixe o “comodismo”*, o advérbio de tempo *agora*, marca a passagem de um estado de coisas do passado para um estado de coisas do presente, cuja base argumentativa seria: no passado *x* fazia parte da população comum e criticava *y*, que estava no poder, pela alta dos juros. Agora se invertem os papéis, e repentinamente, *x* conclui que tudo pode mudar, dependendo do esforço da população. A palavra *basta* remete ao campo semântico da suficiência e do imediatismo e denuncia a incoerência entre os conhecimentos dados e os conhecimentos compartilhados socialmente, pois segundo uma convenção social, os inúmeros fatores conjunturais que contribuem para a alta dos juros ultrapassam ao domínio da consciência e do esforço da população.

Com base nos argumentos do enunciador, o discurso do presidente se torna incoerente não só pelo fato de ele não dispor de enunciados convincentes para a demonstração de sua tese: [4] *Basta que a população deixe o comodismo para não pagar juros tão altos*, como também por ser difícil encontrar interlocutores com quem possa compartilhar seu ponto de vista. Sob esse aspecto, Beaugrande & Dresler, (1981), apud Fávero (2002) argumentam que um texto incoerente é aquele que o leitor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, comumente porque há uma série de discrepâncias entre a configuração de conceitos, relações expressas e o conhecimento de mundo anterior dos receptores.

Para demonstrar as palavras ou expressões do presidente, o enunciador recorre às aspas com a finalidade de marcar seu distanciamento. As aspas das palavras *população* e *comodismo* foram utilizados intencionalmente, como um recurso de diferenciação, que se destinam a mostrar que o enunciador se coloca além dessas palavras. Segundo Maingueneau (1997), elas indicam que estas palavras pertencem a outro espaço enunciativo cuja responsabilidade o locutor não quer assumir. Sendo assim, entendemos que no processo de produção e recepção de textos todas essas marcas têm um valor semântico que deve ser considerado independente da “estrutura esquemática” que orienta a produção.

#### **A produção textual no co-texto e no contexto**

A produção textual, envolve, pois, elementos do co-texto (produto lingüístico enunciado) e do contexto (representação semântica na memória). Segundo Marcuschi (2002), os tipos textuais são um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos e relações lógicas de tempos verbais.

Encontramos todos esses elementos no texto em análise, mas também constatamos relações que ultrapassam o nível das relações lógicas entre as proposições. Em função disso, reafirmamos que o co-texto e o contexto são faces da mesma moeda, portanto devem ser considerados no processo de produção textual. Dessa forma, ocorre-nos Weinrich (1981) afirma que as formas básicas de interação social não são separáveis das formas básicas de comunicação e ambas dispõem dos esquemas gramaticais.

Em se tratando do ensino de produção textual, o termo tipologia causa um certo impacto negativo nos atores envolvidos nesse processo. Supomos que tal fato aconteça porque a palavra tipo remete ao campo semântico de: invariável, estável, imutável, que parece, em princípio, incompatível com as multifunções da linguagem. Entretanto, é importante ressaltar que os aspectos sintáticos ou gramaticais são imprescindíveis para a construção das microestruturas textuais, e, conseqüentemente, para a construção das macroestruturas semânticas. Nesse sentido, Halliday (1975) argumenta que a gramática é acessível às pressões de uso. E Guimarães (1987) reitera ao afirmar que os operadores lógicos responsáveis pela estruturação do discurso argumentativo são mais que conectores de frases, já que eles têm um valor semântico que apontam para uma determinada direção.

### **A escolha lexical e a orientação argumentativa**

No texto em análise, o enunciador faz a escolha lexical com a intenção de levar o enunciatário a concluir algo que esteja de acordo com sua escala de valores. O desejo de realização de suas intenções o leva a escolher certas categorias gramaticais em vez de outras, com vistas a buscar o efeito de sentido próprio para a situação comunicativa construída. Isto ocorre com a escolha do advérbio *aliás* usado fora de seu emprego original de contra-argumentação ao assumir valor enfático. [3] *no governo Lula, que, aliás*, atacava o anterior. [6] *as coisas não são tão simples assim, simplórias, aliás*. [10] *Juros, aliás, determinados por um subordinado seu*.

Essas escolhas estão relacionadas com a adequação no uso da linguagem, que nesse contexto, consiste em enfatizar três idéias básicas: as atitudes do governo Lula, as coisas simplórias de que fala o presidente e os agentes que determinam a alta dos juros.

As escolhas lingüísticas buscam quase sempre a constituição da cena para a demonstração de uma tese, mas não é só isso; visa, também, aumentar a força argumentativa com vistas a modificar um estado de coisas preexistente. Como exemplo, ao substituir o verbo *criticar* pelo verbo *atacar*, que remete ao campo semântico de *argüir*, *impugnar*, *acusar*, *hostilizar*, o enunciador confere ao seu discurso uma força argumentativa que reforça a tese de incoerência do discurso do presidente. Sendo assim, a escolha lexical tem grande relevância na construção da tessitura de um texto, pois, por meio dela, o enunciador vai moldando seu discurso e ao mesmo tempo vai orientando para a conclusão que deseja.

A produção textual vista por esse ângulo, se processa como um instrumento de realização de intenções comunicativas do enunciador que pode até se esforçar para demonstrar certa imparcialidade, de forma a tentar não impor seu ponto de vista aos leitores, conforme observamos no uso das interrogações, em que ele formula questões e deixa no ar as conclusões. [9] *Se fosse fácil, por que Lula como chefe de governo continua pagando juros igualmente obscenos aplicados à dívida brasileira?* Esse recurso, segundo Orecchioni (1996), expressa um esforço para apagar toda marca de existência de um enunciador individual.

No entanto, a autora reitera que essa é uma tarefa quase impossível, pois quando o enunciador seleciona certas unidades lingüísticas para verbalizar um objeto real ou imaginário, tomando-as como repertório léxico e sintático que propõe o código, ele pode utilizar os dêiticos, os advérbios e os adjetivos, e ao fazer essa opção se confessa, explicitamente, como a fonte da informação. No caso do texto em análise, podemos constatar esses fatos nas expressões: [6] *catastróficos improvisos (...) e coisas tão simples, simplórias.*

O esforço de imparcialidade do enunciador continua nesse trecho que constitui sua tese [13/15] *O non sense das declarações do presidente deveria levar alguém do Palácio do Planalto a proibir Lula de fazer improvisações. Na semana anterior ele já havia dito que o Brasil tirara a Alca da agenda, o que o ministro Celso Amorim, seu subordinado, viu-se obrigado a desmentir porque era non sense.*

O uso do futuro do pretérito *deveria*, expressa, segundo Weinrich (1981) validade limitada e descompromisso do enunciador com a proposição. Este tempo pertence ao mundo narrado, bem como os seguintes verbos (*tirara, viu-se, era, havia dito*): *pretérito mais que perfeito, pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito composto*. Estes verbos situam-se além da temporalidade do mundo comentado, pois deixam de ter validade enquanto dura o relato. Aqui, o enunciador argumenta como se estivesse narrando, esse recurso expressivo, segundo Koch (2002), consiste numa metáfora temporal e visa amenizar o grau de comprometimento do enunciador com o fato enunciado.

### **A modalização e a subjetividade no uso da linguagem**

É também uma forma de modalização do discurso, que, segundo Orecchioni (1996), está relacionada com a subjetividade no uso da linguagem, uma vez que o falante faz um recorte à sua maneira, utilizando-se de um universo referencial que impõe uma forma particular de utilização do código lingüístico. No texto em análise, esse recorte se processa pela escolha dos verbos *proibir e desmentir* que têm um valor semântico que ultrapassa o nível do texto, pois o primeiro remete ao campo semântico de: *impedir que se faça ou ordenar que não se faça*. O segundo remete a: *contradizer, negar, impugnar, discordar e discrepar*. Ambos se situam no campo semântico dos vocábulos pejorativos. O primeiro coloca o presidente no lugar do infante (aquele que não deve estar autorizado a falar); o segundo o coloca no lugar do mentiroso (o sujeito cuja palavra não tem crédito).

Sendo assim, a escolha do léxico pode servir à preservação ou ataque à face dos participantes do discurso. E, no caso, o uso dos verbos *proibir e desmentir* consiste numa forma de ataque, enquanto o uso do pronome indefinido *alguém* consiste numa forma de preservar a face desses participantes, pois nomear uma pessoa que possa proibir o presidente de fazer algo seria constrangedor tanto para quem nomeia quanto para a pessoa nomeada, porque só alguém que estivesse numa posição hierárquica superior poderia desempenhar esse papel: [13] *O non sense das declarações do presidente deveria levar alguém, no Palácio do Planalto, a proibir Lula de fazer improvisações*. Lembra Van Dijk (1978) que a elaboração de um texto requer o

conhecimento de laços entre as informações nele colocadas e os conhecimentos/informações que, supostamente, os leitores já possuem para aumentar ou corrigir seu próprio saber.

Conforme já exposto, o engajamento do enunciador, neste texto, se dá mais pela escolha do léxico do que pelos tempos verbais do comentário. Na proposição [15] *Na semana anterior ele já havia dito que o Brasil tirara a Alca da agenda*, a expressão: *na semana passada* remete a um tempo retrospectivo que aponta para os “improvisos catastróficos” do presidente, intensificando-os e passando para o leitor um valor de verdade. Da mesma forma, o advérbio de tempo *já* se apresenta, nesse contexto, com valor constativo e temporal que também reforça a idéia de reincidência do presidente em proferir atos de fala que contrariam o bom senso.

Outro recurso argumentativo, que o enunciador utilizou no texto em análise, é a autoridade polifônica, que, segundo Koch (2002), pode ser definida como incorporação que o locutor faz ao seu discurso, de asserções atribuídas a outros enunciadores. Como na proposição [16/17] *José Augusto Amorim comentou sobre a declaração que esperava fosse “mais retórica que decisiva”*. Essa prática discursiva visa imprimir ao discurso um valor de verdade. Significa dizer que a avaliação negativa da fala do presidente é compartilhada por outros participantes do discurso.

### **A intenção comunicativa e as funções da linguagem**

Concluimos a análise desse texto com a proposição [20] *É perigoso o descrédito da palavra do presidente mas ele é o único responsável*, na qual, o uso do tempo presente indica que o enunciador se coloca numa atitude comunicativa de engajamento. Segundo Weinrich (1981; 150), trata-se de um tempo para realizar o comentário, que convida o leitor/ouvinte, por meio da troca do comentar, a receber o texto com um certo compromisso e a considerar-se, fundamentalmente, afetado por ele. Somente nesse final o autor faz sua avaliação da fala do presidente de forma explícita, comprometendo-se com a proposição.

Como vimos, por meio do uso desses recursos argumentativos, o enunciador vai tecendo seu discurso de forma a construir uma imagem negativa do presidente e, acreditamos, que consegue atingir suas intenções comunicativas. A estruturação do texto, nessa perspectiva, contempla todas as metafunções da linguagem, propostas por Halliday (1975), superando, dessa

forma, alguns limites impostos às macroestruturas semânticas pela “estrutura esquemática” argumentativa.

A função ideacional com a explicitação do campo semântico expresso por: *perigoso, responsável, atacar, desmentir, catastróficos, simplórias* etc.; A função interpessoal com os papéis desempenhados pelos participantes do evento comunicativo que foram explicitados na relação de independência/subordinação entre o presidente e seus funcionários; e a função textual com o papel desempenhado pela linguagem que consistiu em construir uma imagem negativa do presidente. É bom ressaltar, que na dinâmica do discurso, essas metafunções praticamente se fundem e se complementam com vistas a dar conta dos significados das sentenças. O próprio autor admite que sua classificação só é possível para fins didáticos.

Verificamos, pois, por meio dessa análise, que a linguagem desempenha múltiplas funções na dinâmica do uso e que, nessa dinâmica, as palavras desempenham diversas funções e provocam diferentes efeitos de sentido, de acordo com a situação comunicativa. Isto evidencia não só a importância para o ensino do uso da linguagem com vistas à produção e a interpretação de textos, como sua possibilidade prática, com qualquer tipologia textual e com alunos de diversos níveis de ensino, pois, embora a tipologia seja fixa e não aceite uma relativa estabilidade, seu conteúdo proposicional é flexível.

### **Considerações finais**

Neste artigo, analisamos a organização do texto de opinião como instrumento de realizações comunicativas do enunciador, tomando como parâmetro os eixos da intencionalidade e o da aceitabilidade que têm como foco a produção e a recepção. Consideramos esses aspectos relevantes pela relação que propiciam e pelo seu potencial didático que permite inserir o aluno no circuito da comunicação, tornando-o agente de seu processo de escrita.

Como agente, o aluno tem necessidade de buscar suas próprias estratégias argumentativas em função dos prováveis receptores de seu texto e assim, passa a delinear suas idéias de acordo com suas próprias representações de mundo e não mais de acordo com as representações do professor.

Atribuímos igual relevância para a possibilidade de projeção de vários contextos de produção textual, e em função deles, fugir de situações estereotipadas de produção como as de sala de aula, nas quais o aluno escreve para o professor que vai corrigir seu texto e atribuir-lhe uma nota, que ele espera ser positiva.

Em resumo, concluímos que a limitação da competência comunicativa do aluno talvez não decorra das ações pedagógicas centradas nas tipologias textuais, mas provavelmente decorra de formas estereotipadas de estruturação do discurso dentro de uma dada “estrutura esquemática”. Pois, embora as macroestruturas semânticas sofram alguma limitação impostas pelas estruturas esquemáticas, ainda permite uma ampla flexibilização no uso da linguagem. Isto evidencia que essa limitação pode decorrer do enfoque dado às tipologias no processo de ensino. Assim sendo, propomos um enfoque que valorize o processo de produção e recepção de textos.

### **Bibliografia**

- COSERIU, E. (1992). *Competência Lingüística*. Madrid: Gredos.
- DUCROT, O. (1981). *Provar e dizer: leis lógicas e argumentativas*. São Paulo: Global.
- FÀVERO, L. L. (2002). *Coesão e coerência textuais*. 9ª ed., São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ & KOCH, I. G. V. (2002). *Linguística Textual: introdução*. 6ª ed., São Paulo: Cortez.
- GUIMARÃES, E. (1987). *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português*. Campinas: Pontes.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970). *Functional diversity in language as seem from a consideration of modality and mood in English*. Foundation of Language. \_\_\_\_\_ (1975). *An introduction to functional grammar*. London: Edward.
- KOCH, I. G. V. (2002). *Argumentação e linguagem*. 7ª ed., São Paulo: Cortez.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *Novas tendências e análise do discurso*. 3ª ed., Campinas: Pontes.
- MARCUSCHI, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionamento. In DIONÍSIO, MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ORECCHIONI, C. K. (1996). *La enunciación de la subjetividad en la lenguaje*. Buenos Aires: UBA.

- SERAFÍNI, M. T. (1991). *Como escrever textos*. 12ª ed., São Paulo: Globo.
- VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Estructuras y funciones del discurso*. Aun: México.
- WEINRICH, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.

## **BRASIL, MEU BRASIL BRASILEIRO!**

**Patrícia Machado<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Introduziremos o tema da nossa língua culta ‘brasileira’ deixando de lado a interpretação difundida em nossa sociedade e ensinada nas escolas pelos professores da Língua Portuguesa, o conceito: certo e errado. Vivemos num ‘democrático’ país que usa a língua como desculpa para marginalização do povo, quando, na verdade, é a raça, cor, sexo e religião que determinam que lugar na ‘pirâmide’ o indivíduo deve ocupar, mantendo-se no topo a minoria que conserva em seu poder os bens econômicos, políticos e culturais da sociedade, o grupo que se autodenomina detentor de uma língua correta, bonita e culta, persistindo, assim, o abismo elite – povo cada vez maior. Cabe salientar que utilizaremos algumas figuras com a intenção de elucidar e ‘brincar’, com o que consideraremos ERRO, que são os casos de ortografia, e que, neste artigo, não questionaremos. Discutiremos aqui as chamadas “transgressões” da norma culta, correto e incorreto, e o que podemos considerar regra-padrão e não-padrão.

**PALAVRAS - CHAVE:** português brasileiro, língua culta, gramática normativa.

**ABSTRACT:** We will introduce the subject of our Brazilian cult language ‘leaving of side the interpretation spread out in our society and taught in the schools for the professors of the Portuguese Language, the concept: right and wrong . We live in one ‘democratic’ country that uses the language as excuse for exclusion of people,

when, in the truth, is the race, color, sex and religion that they determine that place in 'pyramid' the individual must occupy, remaining in the top the minority that conserves in its power the economic goods, cultural politicians and of the society, the group that if autodenomina detainer of a correct, pretty and cultured language, persisting, thus, the abyss the elite - people each time greater. It fits to point out that we will use some figures with the intention to elucidate and 'to play', with what we will consider ERROR, that is the orthography cases, and that, in this article, we will not question. We will argue the calls here "trespasses" of the cult norm, correct and incorrect, and what we can consider rule-standard and not-standard.

**KEY-WORDS:** brazilian portuguese, cult language, normative grammar

“ - *Sexo não tem feminino?*  
- *Não.*  
- *Só tem sexo no masculino?*  
- *É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.*  
- *E como é feminino de sexo?*  
- *Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.*  
- *Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.(...)*  
- *Então como é o feminino de sexo?*  
- *É igual ao masculino. (...)*  
- *Temos que ficar de olho nesse guri...*  
- *Por quê?*  
- *Ele só pensa em gramática.”*  
(Luis Fernando Veríssimo)

## **Era uma vez uma colônia... A origem da Língua Portuguesa no Brasil**

As diferenças na língua padrão entre Portugal e Brasil podem ser caracterizadas desde o início da colonização, passando por pontos sociais, políticos, geográficos, culturais até razões da evolução própria de cada país.

Nascentes (1964:7) afirma que o Brasil está colocado entre os países sem língua própria, ou seja, desde o seu descobrimento e sua colonização, a língua introduzida no país é a dos descobridores, dos colonizadores. O tupi, falado por grande número de indígenas, foi suplantado pelo português, mas o português aqui falado pela mistura com o tupi e com os falares dos africanos introduzidos no país por outros motivos é diferente do falado em Portugal.

Podemos dizer então, que as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal teve início com a colonização, e que o tupinambá, língua do litoral brasileiro, era usado juntamente com o português. Com o tráfico negreiro, a colônia passa a receber novas influências, agora do africano, resultando na mescla entre índios, colonos portugueses e africanos. Apenas no século XVIII, houve um 'aportuguesamento' intenso da língua falada nas grandes cidades, quando Napoleão Bonaparte, transferiu-se para o Brasil com toda a sua tropa. Após a independência, em 1822, o português do Brasil volta a sofrer novas influências, agora de imigrantes europeus, que variam de acordo com o fluxo migratório que cada estado recebeu. Mas é só no século XIX, que encontramos manifestações sobre a necessidade de se firmar a brasilidade de nossa linguagem, que as variantes portuguesa e brasileira do português aumentam.

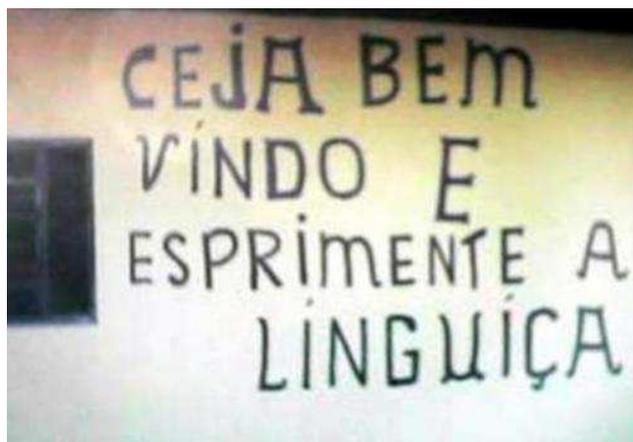
A divergência entre a língua em uso e a língua descrita na gramática normativa começa a causar questionamentos acerca dos conceitos de correto e incorreto. Neste ponto, temos de um lado uma língua normativa, ditada por academias, locutores de prestígio sociolinguístico, gramáticas, dicionários e escolas que caracterizam a língua como prescritiva, ignorando então, a diversidade linguística e, de outro, os autores modernistas (1922) que intensificam o projeto de uma literatura nacional, que privilegia as peculiaridades do falar brasileiro.

Mas afinal, o que é língua culta?

## A língua como ela deve(ria) ser

*“Quando o português chegou  
Debaixo de uma bruta chuva  
Vestiu o índio:  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português.”  
(Oswald de Andrade)*

Fica então a pergunta: quem são as chamadas pessoas cultas? Que critérios os autores das gramáticas normativas utilizam para classificá-las assim?



Para Bechara (2000: 42 – 52):

“a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’. [...] A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.”

Já para Rocha Lima (1979: 05):

“Gramática Normativa é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representa o ideal da expressão correta.[...]

Fundamentam-se as regras da Gramática Normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.”

Cunha e Cintra (1985:06) diz:

“[...] para simplificar as coisas, Jepsen define “lingüísticamente correto” como aquilo que é exigido pela comunidade lingüística a que se pertence. O que difere é o “lingüísticamente incorreto”. Ou, com suas palavras: “*falar correto* significa o falar que a comunidade espera, e *erro* em linguagem equivale a desvios desta norma, [...]”

Mario Perini (2000:33):

“Defendo a idéia de que o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado de maneira prejudicial aos nossos alunos [...]. O grande perigo é transformar a gramática em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à “correção” de pretensas impropriedades lingüísticas dos alunos. A cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra sua cabeça [...]. Acaba-se desencorajando nos alunos qualquer iniciativa no campo da linguagem, em especial no da escrita.”

Marcos Bagno, denomina falante culto aquele indivíduo nascido e criado em ambiente urbano e que possui nível de escolaridade superior completa. Logo, o padrão lingüístico a ser usado como referência deveria ser baseado nos usos e feitos pelos brasileiros cultos, e, não mais, na escrita literária.

Seguiremos com a linha de pensamento do autor Marcos Bagno, sem a intenção, evidentemente, de subestimar o grande valor e importância da nossa gramática normativa tradicional, salientando que seu estudo é indispensável e deve ser incentivado, para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e tenham discernimento ao fazer suas escolhas.

O estudo realizado tem o propósito de, a partir norma, realizar novas interpretações para os fenômenos da linguagem, procurando versar formas alternativas de como a Língua Portuguesa pode ser ensinada nas escolas, sem a pretensão de servir de ‘régua’ nem desvalorizar a cultura e forma de falar do aluno.

### **A importância do ensino da gramática normativa**

*“Para dizerem milho dizem mio  
Para melhor dizem mió  
Para pior pió  
Para telha dizem teia  
Para telhado dizem teiado  
E vão fazendo telhados.”  
(Oswald de Andrade)*



Conforme afirmação de Vygotsky, a gramática, quando ensinada na escola é um assunto que parece ter pouca utilidade prática, pois não parece necessária, uma vez que, aparentemente, não se aprende novas habilidades. Entretanto, o autor afirma, segundo suas análises, a necessidade do seu estudo no desenvolvimento mental da criança, pois ela já domina a gramática mesmo antes de entrar na escola, como por exemplo utilizar corretamente um tempo verbal, no entanto, ela não saberá conjugar corretamente o verbo.

Por isso o aprendizado da gramática normativa torna-se fundamental, essencial, por permitir à criança aprender e utilizar as habilidades conscientemente, todavia, não se deve desconsiderar toda a ‘bagagem’ da criança, fazendo um caminho inverso, uma vez que ela, quando aprendeu a língua do próprio uso, já construiu um conjunto de regras, ou seja, ela já é possuidora de uma gramática interna, de um saber lingüístico prévio, e não inicia seus estudos sem saber absolutamente nada.

O professor deve ensinar ao aluno o maior número de usos possíveis, sem menosprezar, na medida do possível, ou exaltar as diversas estruturas, de maneira que ele possa distinguir e eleger a melhor forma de se expressar, de acordo com seu momento e necessidade.

Podemos atestar que ter profundos conhecimentos das regras gramaticais garante falar e escrever bem?

Podemos afirmar que ajuda, e muito, organizar idéias e expressar pensamentos e sentimentos com clareza mais facilmente, entretanto, se observarmos as pessoas que vivem num meio cultural atuante, que lêem muito, constataremos que elas dominam intuitivamente, de certa forma, a gramática culta da língua em questão, que falam e escrevem muito bem segundo os padrões normativos.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, não basta decorar as regras para bem escrever... chegar à sala de aula com o código de leis da gramática e policiar fortemente seus alunos. Sem muita leitura e sem escrever, este jamais poderá ensinar o ofício que lhe foi proposto. Diferentemente do que se vê nas escolas, ele não deve limitar-se a ensinar somente a Gramática (sintaxe e morfologia), pois isso não é o bastante, este deve, como um conjunto, apresentar ao aluno a sintaxe, morfologia, fonologia, fonética e semântica.



**Certo e Errado, eis a questão!**

*“Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira*

*Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro.”  
(Oswaldo de Andrade)*

Conforme afirmamos acima, chamaremos de culto o indivíduo nascido e criado em ambiente urbano e com nível de escolaridade superior completa, passaremos agora para questão do certo e errado.

Considerando a língua realmente falada e escrita pelos brasileiros cultos, observamos grande diferença entre norma-padrão tradicional e a utilizada pelos falantes cultos brasileiros. Vemos claramente essa afirmação demonstrada na pesquisa do autor Marcos Bagno, em que foram escolhidos cinco fatos sintáticos (orações relativas, retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, sujeito acusativo, passiva sintética e regência dos verbos ir e chegar) com a intenção de comparar a prescrição das gramáticas normativas e dos tradicionalistas da mídia com os usos linguísticos efetivos de brasileiros cultos de cinco zonas urbanas diferentes, sempre utilizando uma regra padrão e outra não-padrão:

**Orações relativas:**

- Regra padrão: “Esse é um filme de que eu gosto muito.”
- Regra não padrão: “Esse é um filme que eu gosto muito dele.”  
“Esse é um filme que eu gosto muito.”

**Retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa:**

- Regra padrão: “Comprei este livro, mas ainda não o li.”
- Regra não-padrão: “Compre este livro, mas ainda não li ele.”  
“Comprei este livro, mas ainda não li.”

**Sujeito acusativo:**

- Regra padrão: “Maria não me deixou entrar.”
- Regra não-padrão: “Maria não deixou eu entrar.”

**Passiva sintética:**

- Regra padrão: “Não se fazem mais filmes como antigamente.”
- Regra não-padrão: “Não se faz mais filmes como antigamente.”

#### **Regência dos verbos ir e chegar**

- Regra padrão: “Vou ao cinema.” / “Cheguei a Brasília hoje.”
- Regra não-padrão: “Vou no cinema / vou para o cinema” / “Cheguei em Brasília hoje.”

A conclusão da pesquisa em números, lembrando que foi examinada a língua falada pelos brasileiros cultos expostos a, no mínimo, 15 anos às regras gramaticais padronizadas, foi:

- Usos prescritos pela norma padrão: 80 ocorrências (10.1%)
- Usos reprováveis pela norma-padrão: 713 ocorrências (89.9%)

O autor finaliza dizendo que os indivíduos não conseguem observar essas regras o tempo todo, e se deixam levar pela gramática intuitiva de sua língua materna: o português do Brasil. Que é uma violência, um martírio, ajeitar-se a uma idéia, um molde inadequado que assentava bem há 100 anos passados.

#### **Considerações finais**



Devemos admitir a importância do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, entretanto, devemos respeitar e defender com maturidade lingüística as diferenças entre a língua e cultura brasileira e portuguesa. É fato que povos diferentes, com história e geografia distintas, com estruturas sociais desiguais não poderiam falar ou expressar-se da mesma maneira.

Precisamos começar a desmistificar a Língua Portuguesa e reconhecer o português do Brasil hoje, como diferente do que se falava há cem anos atrás, tendo como referência somente o português europeu, considerar, com igual validade, os usos possíveis da língua.

A prática da pesquisa lingüística é indispensável ao professor de Língua Portuguesa, que deveria incentivar os alunos do ensino fundamental e médio.

Ao professor cabe ensinar as diferenças entre língua falada, que é mais expressiva, criativa e espontânea, contudo, mais sujeita as transformações diferentemente da língua escrita, sem, entretanto, deixar a impressão de superioridade ou inferioridade entre as duas. Não estamos propondo que o professor deva aceitar tudo como correto, mas avaliar, imparcialmente, sem desvalorizar e mutilar a forma de falar do aluno, tratando-o como incapaz.

Concluimos que qualquer um pode ser professor, e que ensinar gramática na escola pode ser oportuno ou inútil, dependendo do que o professor que for abordar e da forma que ele o fará. Usar certo e errado, pode facilitar muito as coisas para o professor, mas isso dependerá do que se entenda por gramática e das escolhas a fazer, que neste âmbito *não* são

indiferentes. O professor pode optar por perguntar e avaliar o conhecimento dos seus alunos e, a partir daí, planejar o ensino, com atividades provocativas como ler, expor e descobrir a variabilidade da língua ou, pegar sua gramática e etiquetar tudo conforme as normas prescritivas.

Fica então a reflexão de Matos e Silva (1993:75):

“As reflexões que seguem pretendem ser apenas um convite para a construção da história do português brasileiro, obra que não pode deixar de ser coletiva e conjuntamente sonhada. E todos sabemos, o Poeta Pessoa nos ensinou, que sem sonhar a obra não nasce.”

#### **Referências bibliográficas:**

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico. O que é, como se faz*. 17ª edição. São Paulo: Edições Loyola., 1999.
- BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro?* São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BARROS, Enéas Martins de. *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1985.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2000.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 13ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *Português brasileiro: raízes e trajetórias*. São Paulo: Humanitas, 1993.
- NASCENTES, A. *O idioma nacional*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.
- PERINI, Mario A. *Gramática Descritiva do Português*. 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PINTO, Edith Pimentel. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de CAMARGO, Jefferson Luiz.  
São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

**Site consultado:**

<http://filologia.org.br>

## A ARQUITETURA SINTÁTICA DO TEXTO

Emanuel Cardoso-Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Tradicionalmente, fazer a análise de uma proposição (em gramática, unidade sintática construída em torno de um verbo, frase simples, isto é, proposição independente, ou elemento de uma frase complexa, período composto; em lógica, enunciado que pode ser considerado verdadeiro ou falso) é indicar as funções desempenhadas pelas palavras ou grupos de palavras nessa proposição. Da mesma maneira, efetuar a análise de uma frase é indicar as funções exercitadas pelas proposições da frase. Os dois exercícios pressupõem que os constituintes de um enunciado possuem FUNÇÕES SINTÁTICAS diferentes, idéia que comporta por sua vez várias teses subjacentes.

**PALAVRAS CHAVE:** Sintaxe, Funções Sintáticas, gramática.

**ABSTRACT:** Traditionally, to make the analysis of a proposition (in grammar, syntactic unit constructed around a verb, simple phrase, independent proposition, or element of a complex phrase, composed period; in logic, enunciated that it can be considered true or false) is to indicate the functions played for the words or groups of words in this proposition. In the same way, to effect the analysis of a phrase is to indicate the functions formed by the proposals of the phrase. The two exercises estimate that the constituent of a statement possess different SYNTACTIC FUNCTIONS, idea that holds in turn some underlying teses.

**KEY WORDS:** Syntax, Syntactic Functions, Grammar

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela PUC/SP – Professor da Faculdade Alfa – Praia Grande

Tradicionalmente, fazer a análise de uma proposição (em gramática, unidade sintática construída em torno de um verbo, frase simples, isto é, proposição independente, ou elemento de uma frase complexa, período composto; em lógica, enunciado que pode ser considerado verdadeiro ou falso) é indicar as funções desempenhadas pelas palavras ou grupos de palavras nessa proposição. Da mesma maneira, efetuar a análise de uma frase é indicar as funções exercitadas pelas proposições da frase. Os dois exercícios pressupõem que os constituintes de um enunciado possuem FUNÇÕES SINTÁTICAS diferentes, idéia que comporta por sua vez várias teses subjacentes:

Do ponto de vista sintático, a totalidade constituída pela frase não é um puro aglomerado de elementos, e sim as relações entre os elementos da frase e a totalidade dela.

Admite-se que a frase, globalmente, tem uma finalidade, e que cada constituinte se distingue dos outros pela parte que toma na realização da referida finalidade.

A função de um elemento não é diretamente determinada por sua natureza: dois elementos de natureza diferente podem ter a mesma função. O que se postula aqui é a polivalência dos órgãos da oração, e a possibilidade de que um supra o outro em uma mesma função. Trata-se do funcionalismo.

Para sustentar, enfim, que as funções sintáticas dependem da língua, cumpre também admitir que, para uma língua dada, há um inventário bem determinado das funções sintáticas, e que as mesmas podem aparecer nos enunciados mais diferentes.

Desde a antigüidade, duas funções foram destacadas, a do SUJEITO e a do PREDICADO (Port-Royal retoma esta distinção). Tal distinção foi durante muito tempo um obstáculo à descoberta de outras funções.

Até que os verbetes de REGIME e CONSTRUÇÃO da *ENCYCLOPÉDIE* inauguraram uma análise funcional que foi além da distinção entre SUJEITO e PREDICADO e introduziram, então, a noção de COMPLEMENTO.

Esta colocação retomada por Tesnière diz que em toda função há, pois, uma complementação, ou ainda, se se aceita dizer que o complemento "depende" do completado, há aí uma relação de DEPENDÊNCIA.

A partir daí, descrever as funções sintáticas realizadas em um enunciado é indicar as **dependências existentes entre os elementos deste enunciado**. A noção de complemento faz rebentar a análise tradicional baseada na oposição do sujeito e do predicado.

A rede de dependência, para Tesnière, organiza-se a partir de um modelo arbóreo que se denomina ESTEMA (representação gráfica para a disposição e a arquitetura das conexões - relações que as palavras contraem na frase), onde o complemento fica sempre colocado debaixo do termo completado e é ligado a ele por um traço. Para ele, a frase representa uma espécie de "pequeno drama", onde o predicado representa a ação (no sentido teatral), ou, ainda, o "processo", sendo os dependentes do predicado os principais elementos dessa ação. Eles são de dois tipos: os atuantes (designando as personagens) e os circunstantes (designando a situação).

Uma vez constituído o estema, procura-se indicar a natureza das relações de dependência realizadas no enunciado, isto é, busca-se explicar que os elementos que se encontram em um enunciado não exercem uma função única a bem dizer, pois tem-se que a função de um elemento se define sempre pelo tipo de relação que o liga a outro elemento.

Em outras palavras, o que Tesnière procura é extrair a realidade estrutural profunda que se oculta atrás da manifestação linear do enunciado falado ou escrito e tornar evidente/visível a estrutura hierárquica do estema atrás do contínuo unidimensional deste enunciado, o que significa propriamente o estabelecimento da cognição de uma ordem pluridimensional-estrutural, ordem esta que implica relações das mais variadas índoles.

Este posicionamento, por parte do autor em questão, é compreensível porque ele tem consigo que compreender uma língua é restabelecer as CONEXÕES (de dependência) que não aparecem unicamente sob forma de seqüências sobre a cadeia falada e escrita, e é reconstituir a arquitetura interna desta língua.

Tal restabelecimento de conexões e tal reconstituição da arquitetura interna da língua se dá, na perspectiva de Berlo (1979), pelo levantamento do sentido estrutural no momento da leitura, sentido estrutural este que se define por um processo que resume nomes e destaca relações que são aleatórias, mas estabelecidas a partir de métodos (estabelecidos a partir de uma competência linguística do homem) que descrevem um conjunto de procedimentos para a arrumação dos elementos presentes no discurso, de forma que sejam significativos entre si. Assim, podemos dizer que há uma dimensão de sentido na forma.

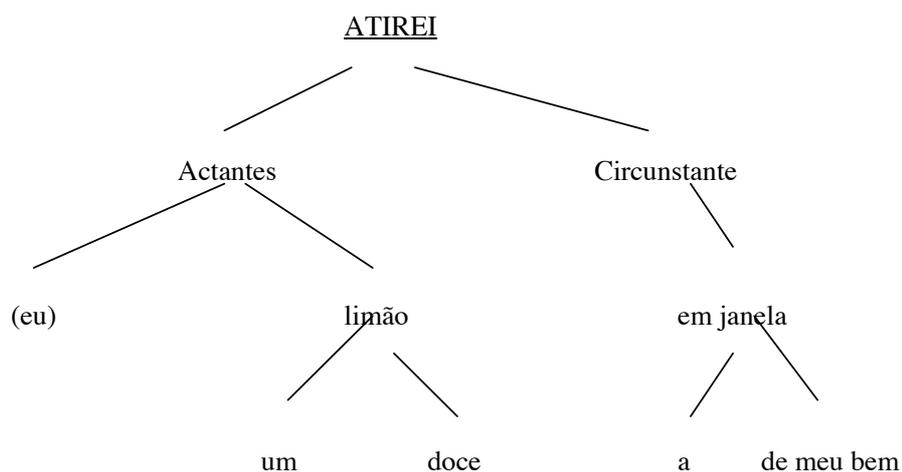
O sentido estrutural é uma relação entre sinais e outros sinais. Para analisar o sentido estrutural, não temos que procurar no mundo físico os objetos a que as palavras se referem; temos é de analisar as relações formais entre as palavras. Por esta razão, podemos dizer que o domínio do sentido estrutural é a realidade formal, não a realidade física; não diz respeito à realidade dos objetos físicos, diz respeito à realidade das relações entre símbolos. Os conceitos lingüísticos, tais como os conceitos matemáticos, são de natureza estrutural. Referem-se à realidade formal e precisam ser definidos formalmente. A estruturação dos conceitos lingüísticos processa-se primordialmente pela repetição e pela reiteração, características freqüentemente encontradas nas mensagens construídas na linguagem verbal. Repetimos os pontos importantes, usamos as mesmas palavras duas vezes. Às vezes, usamos palavras diferentes para destacar (os nossos) sentidos - isto é, reiteramos o encadeamento seqüencial, possibilitando a predição do que está vindo pelas relações formais entre os termos enunciados, construindo um processo seqüencial temporal e lógico.

Para concluir, convém especificar que, para desenvolver sua teoria, **Tesnière coloca o verbo como o elemento principal da frase em decorrência de sua ação e de seus traços semânticos, comprovando, a partir do conceito de VALÊNCIA - capacidade que tem um verbo de reger os seus subordinados, isto é, os atuantes e os circunstantes - a universalidade das categorias postuladas.**

O conceito de valência pode ser relacionado às formas de construção do sentido indicativo ou referencial proposto por Berlo. Segundo esse autor, as palavras referem-se tanto a pessoas, lugares ou coisas quanto a processos ou ações. O sentido indicativo é construído a partir de uma relação entre um sinal palavra e um objeto. Quando usamos palavras indicativamente, procuramos denominar alguma coisa do mundo físico e, assim, dar-lhe existência através do nosso discurso. As palavras não têm significados em si e por si, mas através das (que estabelecemos) relações estabelecidas com pessoas ou eventos físicos, o que: a) alguma coisa existente e b) vamos falar sobre ela, ou pelo menos a ela referir-nos. Assim, conceituamos ou estruturamos discursivamente os eventos do mundo físico. À medida que estruturamos nossas percepções e as denominamos, cria-se uma relação entre a palavra e o evento.

A título de exemplificação, será analisada a quadrinha TROVA de Manuel Bandeira

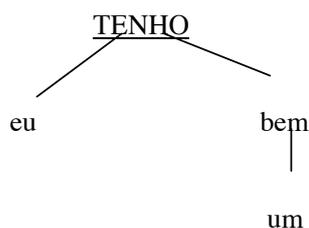
*Atirei um limão doce  
Na janela de meu bem:  
Quando as mulheres não amam,  
Que sono as mulheres têm!*



O verbo ATIRAR é um verbo transitivo, por isso estabelece a relação entre dois actantes: aquele que atira (eu) e o que é atirado (limão). Para limão ocorrem especificações: a indefinição (um) e a caracterização (doce). A ação indicada é circunstancializada por "janela" que aparece preposicionada. A preposição tem a função de mudar de categoria a palavra, no caso, "janela" é uma palavra substantiva, daí admitir anteposto a si o circunstante "a" (artigo), que, ao ser preposicionada, muda de categoria e assume a função de advérbio, indicando o lugar. Para

"janela", ainda, ocorre a especificação "de meu bem". A palavra "bem" é advérbio, mas se torna substantivo por estar implicada num binômio de posse:

Eu tenho um bem

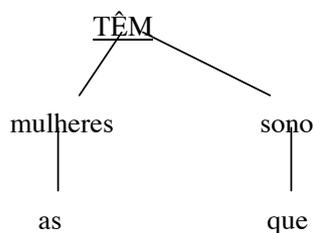


O verbo "ter", por ser transitivo, admite dois actantes (**eu e bem**). Por estar com a função de actante, é que "bem" muda de categoria e passa a ter a função de substantivo, e isso é marcado pela presença do pronome possessivo "meu", uma vez que a estrutura sintática "Eu tenho um bem", aparece representada por uma estrutura pronominalizada. O termo "meu bem", por sua vez, deixa de ter a função substantiva para assumir a função de adjetivo pela presença da preposição "de", tornando-se uma locução adjetiva que vem, por sua vez, acrescentar uma especificação para "janela".

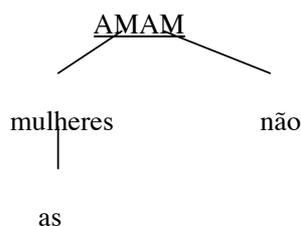
O segundo verso termina com a presença de dois pontos que tem valor explicativo.

Os dois últimos versos aparecem em ordem inversa. A ordem direta é: "Que sono as mulheres tem, Quando as mulheres não amam."

Representando na estrutura esquemática de Tesnière, temos:



Por ser transitivo, o verbo "ter" admite dois actantes (**mulheres** e **sono**). O actante "mulheres" aparece definido pelo artigo "as" e "sono", intensificado pelo pronome indefinido "que" que tem o valor de "muito", ou seja, "As mulheres têm muito sono". O pronome indefinido "que" é deslocado para o início da frase para assumir também um valor de interjeição exclamativa, reiterado pela presença do ponto de exclamação no final do verso.



O verbo "amar" é um verbo transitivo que, portanto, relaciona dois actantes, só que, no caso só um actante é enunciado, pois o outro está negado pelo circunstante "não", isto denota que o verbo "amar" está investido de um valor intransitivo.

A conjunção "quando" estabelece a relação entre os dois estemas acima, por ter uma função de circunstancializador, ou seja, o segundo estema tem a função de circunstante do primeiro estema. Por ter a função de circunstante, esta oração é investida de um valor adverbial, daí ser classificada como subordinada adverbial. A interpretação que podemos dar é que as mulheres têm muito sono, numa circunstância: quando não amam.

Concluimos que a arquitetura sintática do texto, ao ser explorada, possibilita, ao leitor, estabelecer um percurso interpretativo do texto, através da associação estabelecida com os sentidos indicativos que têm as palavras e os sentidos estruturais que articulam as relações entre as partes do texto.

## **BIBLIOGRAFIA**

BERLO, D. O processo da comunicação. Introdução à teoria e à prática. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

HELBIG, Th. Linguistisches Woerterbuch. Tomo 3, 1973.

TESNIÈRE, L. Éléments de syntaxe structurale. Paris, 1965.

## Jânia Ramos

---

*Por Artarxerxes Modesto*

**Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Pesquisadora CNPq e Editora da Revista da Abralín. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG**

**Publicações:**

RAMOS, J. O Espaço da Oralidade na Sala de Aula. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Prefácio e edição, em co-autoria com Renato Venâncio, do livro de Alexandre de Gusmão (1685) "A Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia". São Paulo: Martins Fontes (2004).

Artigos e Capítulos de livro sobre sintaxe e sociolingüística.

---

**LETRA MAGNA -Vamos iniciar com uma pergunta “genérica”: o que caracteriza uma gramática ?**

O termo gramática é ambíguo. Uma de suas acepções seria um certo tipo de conhecimento que todo falante de uma língua possui, e tal conhecimento lhe permite produzir e interpretar sentenças. Outra acepção de gramática seria um conjunto de regras que teria como objetivo explicitar o que é a língua culta.

**LETRA MAGNA -Qual foi o percurso histórico da gramática até que ela chegasse aos nossos dias?**

Os livros de história da lingüística identificam a Grécia como berço dos estudos sobre gramática. Estes, em princípio, eram parte dos estudos filosóficos e, posteriormente, foram adquirindo autonomia. Hoje constituem uma área de conhecimento, subdividida em diversas sub-áreas.

**LETRA MAGNA -E a gramática “escolar”? Por que ela é tão distante da gramática “de uso” das línguas? É importante ensinar esse tipo de gramática na escola (normativa)?**

Por gramática escolar entende-se um certo conjunto de informações cujo domínio deverá ter como resultado levar o estudante a falar e escrever corretamente. A seleção desse objeto de estudo pela escola não é aleatório. Trata-se apenas do cumprimento de uma tarefa maior que é a de fixação da variedade lingüística padrão de uma comunidade de fala, tarefa essa que é também realizada pela imprensa, por dicionários, etc. O Brasil, tal como outras nações, possui língua oficial e, em decorrência disso, essa língua precisa ser fixada e difundida.

O material que temos hoje disponível para atender ao propósito escolar é um certo tipo de livro que contém regras prescritivas e descritivas, formuladas a partir de uma abordagem tradicional do que seja uma gramática. Sobre esse material podemos fazer várias críticas, apontando suas limitações e suas vantagens. Não são poucos os trabalhos que apresentam análises críticas desse material. Uma dessas críticas é que seria “distante do uso da língua”.

Aqui caberia uma pergunta: o que é ser “distante do uso”? A referência ao uso remete imediatamente a situações reais em que a linguagem está presente. Sabemos que há múltiplas situações e essas podem ser hierarquizadas com base no seu grau de formalidade. Sabemos também que, cotidianamente, o estudante participa, com sucesso, de situações informais, mas não de situações mais formais, que requerem novos conhecimentos e habilidades. E é exatamente por isso que o estudante precisa ser preparado por uma educação formal, para que possa participar de situações que são estranhas a seu cotidiano. Reconhecer que participar de todo o leque de situações e ter um desempenho lingüístico adequado a cada um é um direito do indivíduo e cabe ao sistema escolar contribuir para isso. Como fazê-lo? É essa a tarefa do ensino de língua

materna.

Em outras palavras, o fato de o conteúdo da gramática escolar ser distante do uso cotidiano que o aluno faz da língua não é em si um problema. O problema reside na inabilidade da escola em tornar o conteúdo programático das aulas de português em algo que não seja nem artificial e nem desinteressante para o aluno.

### **LETRA MAGNA -Qual gramática devemos ensinar na escola?**

Nossa prática mostra que a escola opta pelo uso de gramáticas tradicionais, normativas. Há dois tipos de informação neste conjunto de informações sobre a língua: instruções referentes ao modelo de análise (terminologia, definições e regras descritivas) e ainda uma enumeração de fatos da língua considerados representativos do bem falar ou falar “correto”, que sabemos ser aquele modo de falar que é socialmente prestigiado.

O que a escola tem por objetivo? O domínio de uma terminologia e definições sobre descrição de línguas? Ou o domínio de formas lingüísticas socialmente prestigiadas? Dependendo do objetivo, seleciona-se o modo pelo qual o material disponível deverá ser usado.

Assim como (quase) nenhum aprendiz vai ler um dicionário página por página para aprender a grafia das palavras e os significados daquelas que lhe são desconhecidas, da mesma maneira (quase) nenhum aluno vai se dispor a estudar uma gramática página por página até aprender o que ainda não sabe.

Minha resposta à sua pergunta é a seguinte. O modo pelo qual usaremos o material disponível depende do objetivo: ou para consultas pontuais ou para o domínio de técnicas de descrição lingüística. Em outras palavras, a questão não é o que usar mas, sim, como usar o material disponível.

Há uma tarefa que todos nós realizamos, que é a leitura crítica de nossos textos e sua re-escritura. Para isso usamos certos instrumentos com interesse e disposição. Tais instrumentos são os dicionários, os manuais de redação e gramáticas normativas. Por que as aulas de português não poderiam sistematizar essa prática?

### **LETRA MAGNA -Qual a sua posição diante das mudanças gramaticais ocorridas efetivamente na fala do brasileiro, mas que ainda não foram consolidadas pela gramática normativa ( ex: você como pronome pessoal, desuso de vós, uso de pronomes objetos em posição de sujeito, etc...) ?**

Na sala de aula, estes são tópicos que podem propiciar discussões interessantes sobre a evolução das línguas, facilitando a documentação de mudanças lingüísticas. O fato de as gramáticas normativas ainda não registrarem algumas dessas inovações constitui uma evidência do recorte que elas se impõem. E é bom que o aluno perceba que as gramáticas normativas não registram 100% do que é uma língua.

Por outro lado, para os lingüistas, estes fatos constituem fonte de textos de interesse teórico.

### **LETRA MAGNA -Qual foi, segundo o seu ponto de vista, a maior mudança gramatical ocorrida no Português Brasileiro nos últimos anos?**

Vários estudos sobre o Português Brasileiro apontam uma tendência recente para o preenchimento da posição sujeito, evitando o sujeito vazio ou nulo. Em outras palavras seria a preferência pela seqüência “Nós vamos sair” em detrimento de “ Vamos sair”, em que o sujeito “nós” seria omitido. Essa tendência trouxe consigo alterações em diversas construções aparentemente independentes. Um exemplo seria a preferência pela ordem SV com verbos do tipo “ chegar”, como em “Ele chegou cedo” em detrimento de “ Chegou ele cedo”.

### **LETRA MAGNA -No que diz respeito às duas grandes correntes lingüísticas difundidas no Brasil (funcionalista e gerativista), qual delas oferece o melhor aparato para a descrição língua portuguesa do Brasil?**

Essa resposta pressupõe ser possível comparar resultados provenientes de referenciais teóricos distintos. Mas, como se sabe, os próprios objetos, definidos a partir de cada referencial teórico, são distintos. Isso inviabiliza comparações.

**LETRA MAGNA -Qual o lugar da Gramática Tradicional nos estudos sobre a língua hoje? Existe lugar para ela no século XXI?**

Certamente sim. A gramática tradicional tem uma preocupação normativa, que se mantém porque atende a interesses da comunidade lingüística. E tais interesses, por sua vez, decorrem da própria organização social da comunidade. Portanto, até que tenhamos uma organização social completamente distinta da que temos hoje, a comunidade vai continuar exigindo a explicitação de normas de uso da língua e as gramáticas normativas continuarão mantendo seu lugar.

**LETRA MAGNA - A senhora acredita que os gêneros digitais (blogs, fotologs, orkut, messengers, etc...) trarão alguma consequência para a sintaxe da língua portuguesa?**

A agilidade da escrita nestes meios possivelmente fará com que o ritmo das mudanças seja acelerado. Entretanto, não se deve desconsiderar que mudanças lingüísticas são lentas, demoram duzentos, trezentos anos. Uma aceleração nesse processo certamente vai significar apenas uma leve diminuição nesse extenso espaço temporal.

**LETRA MAGNA -Como a senhora vê a formação dos professores das séries iniciais e mesmo dos professores de Letras? Eles têm formação gramatical adequada?**

Não atuo na formação de professores de séries iniciais e, por isso, não poderia fazer qualquer apreciação. Mas, quanto aos alunos de Letras, creio que ainda falta, em sua formação, uma clara orientação quanto a que atividades realizar para atingir os diferentes objetivos que cabem ao professor de língua materna. Nossos cursos sobre gramática normativa têm grande procura. Os alunos sentem necessidade de dominar o conteúdo das gramáticas tradicionais. Entretanto, não se deve confundir o uso das gramáticas pelo professor e o uso das gramáticas por alunos de 1o. e 2o. graus, pois cada grupo tem propósitos distintos. Essa distinção quanto aos propósitos não tem recebido a devida atenção no curso de Letras.

[Voltar](#)

## Paulo Hernandes

---

*Por Renira Appa Cirelli*

**Assessor do Presidente da República na área de produção e revisão de textos  
Professor de Lingüística e Língua Portuguesa em cursos de graduação em Letras  
Professor de Semântica e Lexicologia em cursos de pós-graduação em nível de especialização**

---

**LETRA MAGNA -Em sua página inicial o senhor fala a respeito dos conceitos gramaticais em perspectiva moderna. Poderia dissertar um pouco mais sobre esse posicionamento?**

**HERNANDES** - O posicionamento a que me referi é "moderno" porque é arejado pela abertura proporcionada pela vivência nas lides da Lingüística. Isso acarreta, por exemplo, o entendimento de que praticamente não há falar "errado", uma vez que a norma culta e a popular são igualmente válidas no padrão oral. É claro que no que se refere à língua escrita o padrão formal deve ser obedecido. Assim, não me deixo dominar pelo dogmatismo excessivo e pela rigidez dos puristas. A propósito, adoro o Língua e liberdade, do Luft, texto certamente considerado "herético" por aqueles.

**LETRA MAGNA -Como tem sido a aceitação dessa "abertura gramatical" pelos puristas de nossa língua?**

**HERNANDES** - Eles sofrem muito para aceitar a evolução da língua. Gostariam, como consta da obra citada, que no Brasil "ainda falássemos o português de Portugal, de preferência o arcaico". Entretanto, nem tanto ao mar nem tanto à terra. Não considero, como vejo em algumas opiniões que penso equivocadas, que falemos o "brasileiro" aqui.

**LETRA MAGNA -Citando-o: "a contínua evolução da língua ao serem admitidas formas tradicionalmente não aceitas, mas que encontram amparo em especialisatas respeitadas..." Poderia nos dar alguns exemplos mais específicos?**

**HERNANDES** - Sim. A evolução de regências verbais, por exemplo. Aceito sem nenhuma dificuldade a transitividade direta de verbos como aspirar, visar e assistir com os sentidos de "desejar", "ter em mente" e "presenciar". O dicionário de regência verbal do Luft - ainda ele -, citando alguns autores, abona esse uso. Outro exemplo é a aparente regência preposicional do sujeito em construções como "Está na hora da onça beber água", admitidas por Evanildo Bechara, que se justifica dizendo não se tratar de o sujeito ser regido por preposição, mas apenas da combinação - natural, em português - da preposição "de" com o artigo definido. Embora eu prefira não escrever assim, não condeno quem o faz. A seção "Dicas de português", do meu saite, contém páginas que tratam desses dois temas. Outro uso que admito, execrado pelos puristas, é a permanência do verbo no singular em construções como "Vendem-se casas". Se, em orações como essa, entendermos exercer o "se" a função de partícula de indeterminação do sujeito, ela não estaria correta? Cheguei à conclusão de essa condenação ser fruto da "galofobia" lusitana (que tem explicação histórica), que contaminou de forma irremediável nossos gramáticos. Entretanto, nas respostas que dou a consultas, alerto os usuários sobre os riscos de assumir essa posição em provas de vestibulares e concursos.

**LETRA MAGNA - Quando e como surgiu a idéia do site? O senhor o realizou e o mantém sozinho ou conta com a contribuição de outros professores/ técnicos/especialistas?**

**HERNANDES** -O saite ([www.paulohernandes.pro.br](http://www.paulohernandes.pro.br)) é desdobramento de outro, muito mais simples e modesto, que criei para divulgar curso presencial de Semântica Lexical que estruturei. Ministrei-o por cinco vezes em curso de especialização em Língua Portuguesa em uma universidade particular aqui de Brasília.

Depois de alguns anos, decidi ampliá-lo (e como foi ampliado!) para retribuir à rede todas as informações que vinha recebendo gratuitamente. Isso incluiu também a implementação de serviço, igualmente gratuito, de esclarecimento de dúvidas de português e Lingüística, que atende usuários do mundo inteiro, sem exagero. O conteúdo é apenas de minha autoria, trabalho sozinho. A tarefa de colocá-lo na internet está, desde o início, em 2000, a cargo da "webmaster" Sílvia Ramos, de São Paulo (SP). Nunca recebi qualquer apoio financeiro de pessoas ou organizações, públicas ou privadas.

**LETRA MAGNA - Seu site tem navegação muito confortável e bastante didática. Ao dar explicações sobre partes gramaticais, faz uma pergunta final que permite verificar a assimilação do conteúdo. Haveria espaço para mais perguntas?**

**HERNANDES** - Obrigado pelos comentários sobre a navegação no saite. Acho fundamental espaços desse tipo terem navegação fácil. Sobre a questão, até poderia haver mais perguntas em algumas das páginas das dicas, mas a exigüidade de tempo livre não permite estender-me mais.

[Voltar](#)

## Stella Maris Bortoni-Ricardo

---

*Por Artarxerxes Modesto*

Professora titular de lingüística da Universidade de Brasília e Professora adjunta da Faculdade de Educação da mesma universidade. Mestre em lingüística pela Universidade de Brasília. Doutora em lingüística pela Universidade de Lancaster. Realizou seu pós-doutorado na Universidade da Pennsylvania nas áreas de Sociolingüística e Etnografia de sala de aula. Presidente da ANPOLL no período de 1992 a 1994. Vice-presidente e presidente em exercício da ABRALIN no período de 2003 a 2005. Possui publicações no Brasil, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na Bélgica, na Holanda e no Japão, nas áreas de Sociolingüística teórica e aplicada à Educação. Atualmente dedica-se em especial à pesquisa e docência na área de letramento e formação de professores, sempre enfatizando a contribuição da Sociolingüística à educação em língua materna (português) no Brasil. Seus dois livros mais recentes, publicados pela Parábola - Educação em língua materna (2004) e Nós chegemos na escola, e agora - Sociolingüística & Educação (2005) seguem essa linha.

---

**LETRA MAGNA: Vamos começar por um questionamento genérico: o que caracteriza uma gramática?**

“Gramática” é um termo do léxico do português e de muitas outras línguas. Tanto no português quanto nas línguas européias, de modo geral, a palavra deriva-se do latim, ‘grammatica, cæ’, que, por sua vez, originou-se em um étimo grego. Entre os gregos e os romanos, gramática significava ciência gramatical: conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada. (Dicionário Houaiss). Mas o significado de gramática evoluiu, juntamente com a própria ciência lingüística, e tem variado no âmbito das diversas correntes teóricas dessa ciência. A partir do início do século XX, a Lingüística Estruturalista passou a dar ênfase à gramática descritiva das línguas e das variedades de cada língua, relativizando o papel da gramática normativa, considerada como uma gramática descritiva de uma das variedades da língua, a saber, a variedade de prestígio, empregada na língua escrita e no desempenho de determinadas funções comunicativas.

**LETRA MAGNA: Atualmente sabemos que existem diversos tipos de gramáticas de uma língua: reflexiva, de usos, normativa, teórica... Qual o papel de cada uma delas no cenário atual dos estudos lingüísticos?**

As diferentes tendências no estudo da linguagem têm qualificado o termo “gramática” conforme os pressupostos teóricos, que lhes são subjacentes. Uma gramática “reflexiva” está de acordo com a definição de competência na teoria chomskiana, em que os dados para a análise são gerados pela introspecção do analista. O adjetivo “reflexiva” também é usado na lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, que enfatiza a reflexão de professores e aprendizes sobre a estrutura e os usos da língua que é objeto de sua aprendizagem. A gramática “de usos” é praticada principalmente pelos adeptos de correntes funcionalistas da lingüística, para as quais há uma relação dialética e indissociável entre forma e função no estudo da língua. A gramática “normativa” preserva o sentido original do termo na cultura greco-romana. Na idade moderna a produção de gramáticas normativas, bem como de dicionários e guias ortográficos, ocorreu com os primeiros empreendimentos de política lingüística nos países em formação, empenhados na padronização de uma língua nacional e supra-regional. De acordo com o Círculo Lingüístico de Praga, a língua padronizada nas gramáticas normativas cumpre diversas funções relevantes na constituição de uma nação, tais como a função unificadora, a função separatista e a função de quadro de referência. Observe-se também que a padronização da língua é uma etapa importante na construção do sistema burocrático de governo e corre paralela ao desenvolvimento de um acervo de letramento (inclusive a tradição literária) na respectiva nação.

**LETRA MAGNA: A gramática tradicional normativa foi (e ainda é) vítima de ataques por parte de diversos lingüistas no que diz respeito às suas incoerências teóricas. A senhora considera pertinente o posicionamento desses lingüistas?**

No Brasil herdamos uma tendência a valorizar em demasia a chamada gramática normativa, que tem sido objeto até de legislação federal, como a Lei nº 5765 de 18 de dezembro de 1971, que aprovou alterações na ortografia da língua e a Portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959, do MEC, que propôs a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Essa NGB, desde então, ganhou status de conteúdo programático em todos os níveis de ensino. Ensinar português passou a ser sinônimo de ensinar gramática, em detrimento de um trabalho pedagógico que favoreça a competência comunicativa dos alunos, habilitando-os a desempenhar, com eficiência e segurança, qualquer tarefa comunicativa, na língua oral ou escrita, que se lhes apresente na sua vida social e especialmente profissional. Quando os lingüistas criticam a gramática normativa estão considerando dois fatos: o primeiro é a séria distorção na nossa cultura escolar, que confunde o ensino da língua com a memorização de terminologia gramatical. O segundo é a ignorância das normas prescritivas em relação ao processo de evolução natural da língua e aos estudos descritivos, que se baseiam em metodologias mais atualizadas.

**LETRA MAGNA: Os falantes comuns (aqueles que não são ligados à lingüística) ainda continuam apegados às regras muitas vezes antigas e engessadas contidas nessas gramáticas. Muitas vezes, sequer aceitam as explicações dos lingüistas de que há diversas gramáticas. O que está acontecendo? De quem é a falha (se é que ela existe)?**

Os falantes comuns, que não estão familiarizados com a literatura lingüística especializada, vêem-se muitas vezes diante de polêmicas entre lingüistas modernos e gramáticos conservadores em relação a certos usos da língua. A lingüística moderna demonstra cientificamente, por exemplo, que um determinado traço lingüístico considerado “erro” é descendente legítimo de usos correntes em estágios anteriores da história da língua, ou mostra que algumas exigências da gramática normativa não têm fundamento lógico. Os usuários da língua, no entanto, lêem em gramáticas e nos muitos manuais publicados pelos órgãos de imprensa que aquele traço deve ser evitado. É o caso, por exemplo, de certas regências verbais ( O verbo implicar deve ser usado como transitivo direto ou indireto? O verbo assistir no sentido de presenciar tem de receber complemento indireto? Etc.). Algumas gramáticas normativas mais modernas já vêm incorporando informações fornecidas por estudos lingüísticos descritivos, mas de modo geral o usuário prefere “se garantir” aderindo à norma prescritivista quando tem de fazer concursos, prestar vestibular, redigir um ofício no seu local de trabalho etc. (a propósito, usa-se ou não se usa vírgula antes de etc.?). Seria desejável que as gramáticas normativas escolares contemplassem o conceito de adequação bem como informações sobre variação lingüística. Assim poderiam orientar o usuário da língua a fazer a opção certa entre a variante mais tradicional e a mais moderna de uma regra lingüística em processo de mudança, de acordo com a situação de fala ou de escrita, com o seu papel social no evento e, principalmente, com seus objetivos comunicativos.

**LETRA MAGNA: A senhora acredita que seja necessário uma gramática de referência (do tipo teórica ou normativa) para que uma língua preserve sua cultura ?**

Na cultura letrada, presente em praticamente todas as comunidades de fala contemporâneas, a descrição da estrutura e dos usos lingüísticos é muito importante como um quadro referencial que pode ajudar os usuários na sua produção lingüística oral ou escrita. Essa descrição pode ser muito útil também na formação de professores, que precisam desenvolver sua capacidade de refletir sobre a linguagem que eles próprios usam nas diversas situações comunicativas e sobre a linguagem de seus alunos. Veja-se, por exemplo, o processo de alfabetização, que precisa ser informado por noções de fonologia e de gramática em geral.

**LETRA MAGNA: É possível falar em uma gramática exclusiva para o Português Brasileiro?**

Desde os escritores românticos e principalmente a partir da Semana de Arte Moderna em 1922, a literatura brasileira tem adotado modos de escrever que diferem dos modelos lusitanos e procuram aproximar-se da língua corrente no Brasil. Alguns estudiosos já publicaram obras alentadas sobre essas características do português escrito e falado no Brasil, comparando-as às características do português europeu. Algumas gramáticas normativas também já cuidam de mostrar diferenças no uso da língua no Brasil e em Portugal. No entanto a própria ciência lingüística já demonstrou que não há porque se falar de uma língua portuguesa e uma língua brasileira, pois a língua que a maioria dos brasileiros usam é a língua portuguesa com certos traços no léxico, na fonologia, na gramática e na ortografia que lhe são peculiares. Precisamos tão-somente que a literatura especializada, especialmente as gramáticas normativas, traga informações sobre as diferenças entre o português usado no Brasil e em outros países lusófonos.

## **LETRA MAGNA: Qual a postura teórica mais adequada para tratar dos estudos em gramática do português brasileiro?**

As diversas correntes teóricas da lingüística têm contribuído para a descrição do português. Em se tratando do ensino escolar da língua, o importante é que não se privilegie a nomenclatura gramatical, que será usada apenas como um recurso no desenvolvimento da consciência reflexiva sobre a língua, e que a escola se preocupe em tornar cada aluno um falante competente, que se desempenhe com segurança em qualquer prática social, oral ou escrita, de que vier a participar, atendendo às expectativas de seus interlocutores e às normas consuetudinárias sobre o uso adequado da língua vigentes na sociedade brasileira.

## **LETRA MAGNA: A senhora acredita que os gêneros digitais (blogs, fotologs, orkut, messengers, etc...) trarão alguma consequência para a sintaxe da língua portuguesa?**

Os gêneros digitais, mais ainda do que os não-digitais, sofrem grande influência de línguas de comunicação internacional, especialmente do inglês. No âmbito do léxico esses empréstimos se consolidam ou não na nossa língua dependendo da necessidade de suprir ou não lacunas lexicais. No âmbito da gramática ("o livro que eu vou falar sobre", por exemplo) essas inovações devem ser objeto da reflexão dos lingüistas e devem chegar ao conhecimento da escola para que o professor saiba em que gêneros e em que situações poderão ser usadas ou deverão ser evitadas. Quanto à linguagem codificada que principalmente os jovens usam nos "chats" ou similares, é preciso que a escola assuma a tarefa de mostrar às crianças e jovens que aquele código só é adequado para a comunicação virtual. É como a língua do "P", que as crianças dominam, mas que só empregam com funções lúdicas.

## **LETRA MAGNA: Como a senhora vê a formação dos professores das séries iniciais e mesmo dos professores de Letras? Eles têm formação gramatical adequada?**

Os professores de séries iniciais formados nos cursos de Pedagogia ou de Normal Superior recebem muito pouca informação sobre a estrutura e os usos da língua, o que dificulta a sua reflexão lingüística e, conseqüentemente, impede um trabalho pedagógico mais eficiente. Constatação disso temos nos resultados do SAEB, do PISA, etc. Quando assumimos uma posição crítica em relação à ênfase na nomenclatura gramatical, não podemos jogar fora o bebê junto com a água do banho, isto é, não podemos imaginar que se possa desenvolver uma produtiva reflexão sobre a estrutura e os usos da língua sem o apoio de um referencial descritivo básico. Finalmente quero chamar atenção para distorções que se instalam e se perpetuam na cultura escolar. Recentemente, elaborando um material didático para a formação de professores de séries iniciais, no âmbito de um convênio entre UnB e MEC, incorporamos algumas informações sobre a variação fonológica e gramatical no português contemporâneo. Nosso objetivo era prover o professor de informações teóricas de sociolingüística que lhe permitam identificar certas características na produção oral e escrita de seus alunos e lidar com elas sem preconceito, de forma eficiente e produtiva. No entanto, uma pessoa encarregada da avaliação do material concluiu que a menção a regras variáveis no trabalho pedagógico é por si só um estímulo ao preconceito lingüístico. Para essa pessoa, a inclusão de informações sociolingüísticas nos programas de Língua Portuguesa não representa um avanço; pelo contrário, representa um perigo. Estamos vendo então que muitos leitores de estudos contemporâneos sobre o português do Brasil (apesar de bem intencionados) acabam por fazer leituras equivocadas, que podem trazer prejuízos à educação brasileira, já tão carente de padrões de boa qualidade. Mas isso é assunto para outra entrevista.

[Voltar](#)

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 194.

## **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**

Elizangela Maria dos Anjos<sup>\*1</sup>

[elizangela.anjos@itelefonica.com.br](mailto:elizangela.anjos@itelefonica.com.br)

O livro *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*, do lingüista Marcos Bagno (UNB), (reeditado pela editora Parábola em 2003), discute conceitos, revela tratamentos preconceituosos na mídia e faz uma viagem histórica importante pela língua portuguesa, e intensifica a sua luta contra o preconceito lingüístico propondo uma gramática do português brasileiro.

A obra está dividida em três capítulos, antecedido de um prólogo e finalizado por um epílogo. Foi desenvolvida em pouco menos de 194 páginas. No prólogo, há considerações acerca da mídia (preconceito e revolução). O autor faz uma análise crítica sobre a linguagem do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sendo, um assunto que sempre esteve na mídia na época das eleições presidenciais e nem mesmo com sua vitória tal marca preconceituosa deixou ou deixará de existir nos meios de comunicação social.

No primeiro capítulo, o autor interroga sobre a norma culta, forma lingüística que todo o povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional, mas tendo dois sentidos: a língua popular e a normativa que é elaborada por regras gramaticais.

Já, no segundo capítulo, temos um pouco da história do período colonial, em que a língua portuguesa não era maioria no território nacional e a mudança da lingüística, que sofreu com o tempo.

O autor, no terceiro capítulo, faz uma abordagem, no campo lingüístico, sobre uma transformação da gramática do português brasileiro. É preciso que haja tal transformação. Isto implode, ou explode que seja, o conceito de língua "certa" e língua "errada" conforme estipulados pela gramática normativa. Na base do fenômeno está, acredita ele, uma grande modificação nas relações sociais.

---

<sup>\*1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), em 2004. Professora de Literatura e Língua Portuguesa.

Marcos Bagno, no epílogo, considera, ainda, que a variação estilística é uma realidade a que os falantes não podem escapar: o desempenho dos falantes, em situações de diferentes graus de formalidade, permite a observação de diferenças na norma culta, em correspondência a diferentes graus de formalidade na linguagem.