

**Marcos Luiz Wiedemer**  
**Mariangela Rios de Oliveira**  
**(Organizadores)**

# **TEXTO E GRAMÁTICA:**

## **NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS**



**Pontes**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

W644t Wiedemer, Marcos Luiz; Oliveira, Mariangela Rios de (orgs.).

Texto e gramática: novos contextos, novas práticas /

Organizadores: Marcos Luiz Wiedemer e Mariangela Rios de Oliveira.

1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

il.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-274-7.

1. Educação. 2. Gramática. 3. Língua Portuguesa. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 469.07

**TEXTO E GRAMÁTICA:**

**NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS**

*Copyright* © 2021 – dos organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração*: Eckel Wayne  
*Capa*: Fábio Soares da Silva - fabio@rugemtugem.com.br  
*Revisão*: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

#### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

#### PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
Marcos Luiz Wiedemer Mariangela Rios de Oliveira	
REFLEXÕES, MITOS E CONTROVÉRSIAS A PROPÓSITO DA ARTICULAÇÃO TEXTO/GRAMÁTICA .....	15
José Carlos de Azeredo	
TEXTO, GRAMÁTICA E ENSINO: O CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA.....	45
Leonor Werneck dos Santos Cristiane Dall' Cortivo Lebler	
TEXTO E GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMO FICA O ENSINO DE SINTAXE?.....	77
Ivo da Costa do Rosário	
TEXTO E GRAMÁTICA: RELAÇÕES A PARTIR DE USOS DE VÍRGULAS .....	115
Luciani Tenani	
DISCUTINDO ASPECTOS GRAMATICAIS EM TEXTOS DE ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS .....	149
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu	

AS INTERTEXTUALIDADES: O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS NO ENSINO .....	171
Mônica Cavalcante	
CONCEPÇÕES (DE LINGUAGEM, DE GRAMÁTICA, DE LÉXICO, DE TEXTO) E ENSINO DE LÍNGUA: QUE RELAÇÕES TÊM?.....	197
Irané Antunes	
SOBRE OS AUTORES .....	215
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	219

## APRESENTAÇÃO

### TEXTO E GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS

Marcos Luiz Wiedemer (UERJ/Faperj)  
Mariangela Rios de Oliveira (UFF/CNPq/UERJ/Faperj)

Esta coletânea é fruto do curso de extensão *Texto e Gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*, sob nossa organização, ocorrido de forma remota, de outubro a novembro de 2020, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. O curso foi promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, em parceria com o Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS)<sup>1</sup>, com o objetivo de promover a reflexão acerca da relação entre as propriedades textuais e gramaticais no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Básica do Brasil. O evento foi realizado em torno de conferências, que já somam mais de 10 mil visualizações no canal *YouTube*<sup>2</sup>. Essas conferências, proferidas por especialistas brasileiros da área dos estudos da linguagem na interface com abordagem do ensino de língua, deram origem à coletânea que agora oferecemos, com satisfação, à comunidade acadêmica.

A pergunta inicial que fazemos aqui é: por que, no século XXI, ainda é preciso refletir e discutir sobre a interface *texto* ↔ *gramática* na sala

---

1 Projeto de extensão cadastrado na PR3/UERJ.

2 As conferências estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: [youtube.com/labletrasuerj](https://youtube.com/labletrasuerj).

de aula da Educação Básica do Brasil? Por que, com tantos resultados da pesquisa linguística nacional e internacional, com tanto conhecimento acumulado sobre a Língua Portuguesa em termos formais e funcionais, essa questão é relevante e urgente? Por que a documentação oficial que contempla esse tema, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), entre outros, não são suficientes para tornar amplamente exitosas as práticas pedagógicas implementadas nos níveis de ensino Fundamental e Médio do país?

Obviamente há um conjunto de respostas muito variado e complexo para as perguntas acima, que passa por precarização do magistério, infraestrutura escolar deficiente, más condições sociais dos alunos, grande extensão e diversidade territorial do país, entre muitas outras. Contudo, concentramos nosso foco no que concerne ao aspecto mais acadêmico da questão, nos pontos que podem concorrer para o apontamento, o debate e as alternativas em torno do trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula da Educação Básica.

De acordo com os PCN (1998, p. 19), nesse trabalho deve ser priorizado *o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística*. Na mesma fonte, se declara que ambos os domínios *são condições de possibilidade de plena participação social*. Nesse tratamento simbiótico, destaca-se o viés textual e o gramatical como faces da mesma moeda. De acordo com tal perspectiva, espera-se que o professor tenha condições de, por exemplo, estabelecer relação entre gêneros discursivos, sequências textuais e recursos gramaticais (no nível da sintaxe, da morfologia, da fonética/fonologia e mesmo da prosódia), na demonstração de que esse tripé se articula de forma coesa e coerente para a produção, a recepção e a análise das formas de dizer em circulação na comunidade linguística. Assim, conclui-se que o texto, em suas distintas configurações de propósito e formato, deve ser tomado como ponto de partida e de chegada na sala de aula, como se encontra em Oliveira e Wilson (2015), Barbosa (2007) e Bezerra (2002), entre outros.

Na BNCC (2018, p. 65), é ratificada a centralidade da abordagem textual e sua relação com os aspectos gramaticais, agora com referência também aos semióticos, no destaque para *os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses)*. O referido documento menciona ainda que os conhecimentos aludidos *devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens*. Uma das questões que se coloca, para os linguistas e os docentes, é como atingir esse objetivo maior, contemplando o binômio *texto/gramática* de forma a aprimorar a competência comunicativa dos discentes, tornando-os cidadãos conscientes e participativos do novo milênio?

Certamente não há uma resposta efetiva para essa pergunta, mas uma série de propostas em torno da reflexão sobre o tema e, a partir daí, de sugestões de tratamento do texto e da gramática na sala de aula da Educação Básica. Algumas dessas propostas são apresentadas nesta coletânea, a partir dos sete capítulos que a compõem. Tais propostas vão desde abordagens mais gerais, voltadas para a tríade *texto ↔ gramática ↔ ensino*, até aquelas que se dedicam a questões mais específicas, como ensino de sintaxe, funcionalidade da vírgula, abordagens metodológicas em sala de aula, relação intertextualidade, ensino e concepções de gramática.

No primeiro capítulo, escrito por José Carlos de Azeredo, *Reflexões, mitos e controvérsias a propósito da articulação texto/gramática*, o autor discute a relação *texto ↔ gramática ↔ ensino*. Partindo de distintas abordagens acerca do termo “gramática”, desde a normativa até as viés mais linguístico, Azeredo reflete sobre os conceitos deste termo em sua relação com o texto na sala de aula da Educação Básica. O capítulo, em verdade, apresenta o depoimento de Azeredo acerca da forma pela qual considera que a prática pedagógica deve, no tratamento da análise e da reflexão textuais, considerar fortemente as questões de natureza gramatical como articuladoras e reveladoras de sentido, numa concepção “humanista” de ensino.

No segundo capítulo, intitulado *Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica*, Leonor Werneck dos Santos e Cristiane Dall' Cortivo Lebler discutem o conceito de análise linguística e semiótica e a relação com o ensino de língua portuguesa, a partir da contemporaneidade da BNCC (2018) e de pesquisas sobre a temática. As autoras defendem uma visão mais ampliada da língua(gem) a partir de uma perspectiva dialógica, em processo interativo. Para elas, é com base na prática da análise linguística/semiótica que se observam as regularidades linguísticas que constituem o estilo dos gêneros textuais. Consideram ainda as autoras que o trabalho com os efeitos de sentidos gerados pelos textos não exclui o ensino de conceitos gramaticais metalinguísticos (nomenclatura gramatical) nem de regras normativas. A partir dessa perspectiva, apresentam considerações a respeito do ensinar língua portuguesa e assumem que é possível conciliar o que comumente se faz nas aulas de língua portuguesa a uma perspectiva mais produtiva de educação linguística.

Em *Texto e gramática na Educação Básica: como fica o ensino de sintaxe?*, terceiro capítulo que compõe esta coletânea, Ivo da Costa do Rosário discute a tensão entre texto e gramática e aponta a necessidade de uma perspectiva integradora para o ensino de língua portuguesa. A partir da BNCC (2018), o autor caracteriza a área de Língua Portuguesa, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para discutir como texto e gramática são apresentados nesse documento, com foco na sintaxe, mais especificamente, no ensino das orações aditivas. Para tanto, Rosário apresenta um debate importante sobre a classificação das orações aditivas a partir de contextos de usos, o que requer do professor uma visão ampliada desse tópico e, como consequência, a assunção de perspectiva pedagógica que integre texto e gramática, ou seja, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Para o autor, esse novo olhar sobre a gramática pressupõe uma metodologia de cunho mais reflexivo, com ênfase nos usos e na descrição linguística.

O capítulo intitulado *Texto e gramática: relações a partir de usos de vírgulas*, quarto texto desta obra, escrito por Luciani Tenani, questiona a visão reducionista da concepção de vírgulas como sinais gráficos que

indicam pausa da fala e que seguem restritamente regras de natureza sintática com vistas à legibilidade do texto. A autora se propõe a responder à questão central assumida: o que as vírgulas revelam do processo de produção textual? Para tanto, Tenani apresenta uma proposta para o tratamento da vírgula como um sinal gráfico em sua complexidade enunciativa, de modo a demonstrar que é possível recuperar relações entre fala e escrita projetadas pelo escrevente no processo de produção textual. A partir da análise de texto produzido por alunos do Ensino Fundamental II, a autora busca, com base em proposta teórico-analítica dos usos convencionais e não convencionais da vírgula, evidenciar a importância desse estudo no bojo das relações entre texto e gramática.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, em *Discutindo aspectos gramaticais em textos de estudantes da escola básica: perspectivas metodológicas*, no quinto capítulo, aborda o ensino de língua portuguesa a partir da consideração do trabalho desenvolvido com a língua escrita, levando em conta a continuidade do processo de escolarização dos estudantes e as constantes atividades de escrita, peculiares ao fazer didático da escola básica. A autora apresenta sua proposta metodológica para os processos de ensinar e de aprender a escrita. Para tanto, avalia as atitudes que o docente deve ter ao elaborar propostas de redação em sala de aula. Tedesco assume que a análise de textos da escola básica apresenta peculiaridades, que vão das questões formais a questões de organização textual, que, a depender do posicionamento do professor, podem levar a avaliações equivocadas. Por fim, a partir de algumas críticas em termos do olhar do professor acerca do que é denominado pela autora de “etapas essenciais do processo de escrita na sala de aula”, a autora apresenta sua proposta metodológica para avaliação de textos produzidos pelos estudantes.

Mônica Cavalcante, no capítulo *As intertextualidades: o diálogo entre textos no ensino*, se dedica à inter-relação entre os fenômenos intertextuais, sua funcionalidade na arquitetura argumentativa e o modo como estão presentes nas orientações de ensino de língua portuguesa. Ademais, no âmbito da Linguística Textual, a autora reflete sobre a definição de intertextualidade e outros termos afins, tais como dialogismo, heterogeneidade, polifonia e interdiscursividade. Amparada nesse arca-

bouço teórico, Cavalcante apresenta uma proposta de aproximação e de distanciamento entre os processos intertextuais estritos e amplos. Ao final do capítulo, a autora aborda especialmente as alusões, o risco de seu não reconhecimento e de sua funcionalidade.

Por fim, o capítulo *Concepções (de linguagem, de gramática, de léxico, de texto) e ensino de língua: que relações têm?*, escrito por Irandé Antunes, se volta para o questionamento das relações entre prática e teoria na sala de aula de língua portuguesa. A autora destaca a importância da constante revisão das teorias que subjazem o processo de ensino, uma vez que são resultados de processos dinâmicos de investigação. Para Antunes, é necessário ao professor “desaprender”, ou seja, revisar constantemente os princípios teóricos que sustentam sua prática docente em sala de aula. Ao lançar a luz sobre a Pragmática e a contribuição dessa área para uma compreensão mais ampla, social e interativa da atividade humana da linguagem, a autora declara que o sistema linguístico inclui, além da gramática e da pragmática, o componente lexical. Irandé assume que qualquer ato de linguagem tem seu propósito específico, o que torna necessário o trabalho contínuo com a língua, em termos de análise e reflexão. A autora chama a atenção sobre as práticas pedagógicas em uso pelos professores de língua portuguesa, no contexto da Educação Básica, a partir de uma visão que deve envolver determinado propósito comunicativo, (con)textualidade e a consideração da flexibilidade dos padrões linguísticos.

Esperamos que o conjunto dos capítulos aqui resumidos possa concorrer para ampliar e aprofundar o debate reflexivo acerca da relação entre *texto ↔ gramática* na sala de aula da Educação Básica, subsidiando a prática docente nessa área. Agradecemos aos autores que se dispuseram a contribuir para a realização deste livro, concorrendo, com sua formação acadêmica e experiência de pesquisa, para esse debate. É com imenso prazer que convidamos à leitura dessa obra coletiva.

Os organizadores.  
São Gonçalo, maio de 2021



## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. *In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (org.). Ensino de gramática: descrição e uso.* São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino da língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1998.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios; WILSON, Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. *In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Linguística funcional: teoria e prática.* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2015. p. 79-110.



## REFLEXÕES, MITOS E CONTROVÉRSIAS A PROPÓSITO DA ARTICULAÇÃO TEXTO/GRAMÁTICA

José Carlos de Azeredo (UERJ)

### INTRODUÇÃO

Um dos legados que a experiência escolar deixou em cada um de nós se chama ‘gramática’, consensualmente reconhecida como um conjunto de informações sobre a língua que falamos e que aprendemos a escrever. Essas informações pertencem a duas ordens: 1) um elenco de classes/funções, respectivas definições e exemplos; 2) instruções prescritivas sobre o emprego “correto” da língua.

A pergunta “O que é gramática?” recebeu praticamente uma única resposta até o início do século XX. Ao longo de pelo menos dois mil anos, essa resposta criou raízes no imaginário social. Adotada invariavelmente nos livros didáticos, ela tem pautado a atividade dos professores de língua materna. Essa “única resposta” transparece na definição que, ecoando a lição de vários séculos, lhe deu o prof. Evanildo Bechara na primeira versão de sua *Moderna Gramática* (1967, p. 25): “Cabe à *Gramática* registrar os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve bem ou de como se pode falar e escrever bem uma língua.”.

É evidente que a gramática assim conceituada pressupõe a existência de um certo modo de falar e escrever a língua considerado melhor que todos os outros. Por esse viés, a Gramática – assim mesmo, com inicial maiúscula – deve ser entendida como um compêndio que expõe as re-

gras deduzidas daquele modelo, a ser seguido tanto na escrita quanto na fala. O simples fato de discriminar usos da língua, elegendo um entre todos como melhor, revela o papel duplamente prescritivo e proscritivo tradicionalmente atribuído à gramática. Esse viés educativo da gramática está umbilicalmente ligado à concepção de língua como “expressão do pensamento”, de extração lógica, que inspira a filosofia, sobretudo em sua origem na Grécia antiga. A distinção entre substantivo (*ónoma*) e verbo (*rhéma*) remonta a Platão. Aristóteles, por sua vez, formulou o esquema que sintetiza a estruturação básica do raciocínio lógico – o silogismo – formada por três proposições (articulação de sujeito e predicado): premissa maior, premissa menor e conclusão.

À visão normativa tradicional, que investiu extensamente no papel da língua como expressão do pensamento, se contrapõe a ciência da linguagem no século XX. Na análise científica da língua não existe lugar para a concepção de gramática como expressão do pensamento lógico, nem, muito menos, como um “figurino” do uso; a gramática é inerente à estruturação da língua como um sistema de interação social e compartilhamento de conteúdos. E a língua não se resume a nenhuma de suas variedades (seja ela a que tipifica uma região, a que caracteriza um grupo social, a que empregam os cientistas, ou a que dá expressão às obras literárias). A língua é a soma de todas elas.

O que quer que queiramos classificar como “modo de falar ou escrever bem a língua” (quero deixar claro que não vejo nenhum viés preconceituoso nesse julgamento) nada tem a ver, porém, com a gramática. Os enunciados ‘Esses pássaros são os únicos cujos nomes eu conheço’ (padrão ideal) e ‘Esses pássaros são os únicos que eu conheço os nomes’ (padrão real) são dois modos de dizer a mesma coisa em português, cada qual com sua regra gramatical de uso do pronome relativo.

A linguística conquistou seu *status* de ciência já no século XIX como investigação sobre a evolução histórica das línguas, mas foi no século XX que ela deu a grande guinada. Trocando o foco na língua ausente – a dos estudos históricos – para o foco na língua presente – a que empregamos no dia a dia –, ela pôs em xeque a legitimidade do padrão escrito cultivado

nas obras literárias. Para a ciência da linguagem, é na expressão falada que se encontra a manifestação genuína da língua. Além disso, a língua existe para servir às necessidades comunicativas de seus usuários. Logo, se há “regras do bom uso”, essas regras são inerentes ao acontecimento comunicativo, e não existe situação comunicativa exemplar que sirva de modelo universal para os demais usos, escritos ou falados.

Estava assim configurada a zona de conflito entre duas concepções de gramática: a da *Gramática Tradicional*, que caracterizamos no início deste capítulo e está em nossa memória como um legado escolar, e a da *Linguística*, que desde o início do século XX reorientou a atenção dos estudiosos para a expressão mais genuína da linguagem humana: a fala.

O mais interessante de tudo isso é que não se trata de uma simples substituição de objeto. O efeito é mais amplo e radical: a língua, em sua manifestação genuína, deixava de ser tratada como um “conhecimento provisório e imperfeito” a ser refinado pela escola e pelo contato com as obras literárias. Essa língua passava a ser o objeto de uma ciência. E não era qualquer ciência; a linguística alcançaria o prestígio de ciência piloto das ciências humanas. A psicologia, a antropologia, a sociologia foram buscar nos conceitos teóricos da nova ciência modos de explicar com maior rigor fatos das áreas respectivas. Essas alianças resultariam inevitavelmente em ramificações interdisciplinares da ciência da linguagem bem como na diversidade dos conceitos de gramática (gramática estrutural, gramática gerativa, gramática funcional, gramática cognitiva, gramática centrada no uso, entre outros).

#### GRAMÁTICA *VERSUS* TEXTO: SOBRE A HISTÓRIA DE UMA INVERSÃO DE VALORES

Aqui e ali ouvimos e lemos queixas sobre o ensino da gramática, e a principal delas – em raro momento de consenso entre leigos e especialistas – apregoa, em tom radical, a inutilidade desse ensino (cf. adiante). São duas as razões geralmente alegadas pelos que consideram inútil o ensino de gramática: 1) o modelo oficial de análise seguido pelos livros didáticos é cheio de lacunas e as definições das categorias – como subs-

tantivo ou advérbio – são inconsistentes; 2) o conhecimento de gramática concebido como domínio desse modelo de análise não é um requisito para a aquisição da norma padrão escrita, haja vista que muitas pessoas que escrevem bem a língua declaram não saber gramática.

A versão mais branda das restrições ao estudo/ensino da gramática consiste em condenar a abordagem, mais difundida na tradição escolar, que a dissocia do texto. Isso não é novidade, como se verá à frente. Convém, por oportuno, lembrar que a gramática que a escola nos legou nasceu na Grécia antiga. Sua origem mais remota se encontra na filosofia, em especial nos trabalhos de Platão, de Aristóteles e dos estoicos, mas a função que lhe deram os gramáticos era a de instruir os estudantes na leitura e explicação de textos.

Como entender, então, que a gramática tenha se descolado da função auxiliar de sua origem e adquirido a feição de um corpo autônomo de conhecimentos? Vou arriscar uma resposta. Não ocorreu propriamente uma dissociação entre gramática e texto, mas uma inversão de prioridade. A língua deduzida dos textos e descrita na gramática passou a ser tratada como um modelo de uso – cada vez mais padronizado para fins político-institucionais – e, conseqüentemente, como objeto de ensino. Fixadas as regras desse modelo, elas eram recomendadas – ou mesmo prescritas como normas rígidas – para a produção de novos textos. Foi aí que surgiu o conceito de gramática normativa, e o que os estudantes aprendiam não era a ‘língua dos textos’, mas ‘as regras da gramática’.

A hipótese da independência da gramática é o que está por trás da rotineira condenação de sua abordagem em “exemplos separados do texto” ou mesmo “forjados”, para serem classificados ou submetidos a uma dissecação interna em termos de classes e funções. A recorrência dessa observação a propósito de apontar equívocos no trabalho com a gramática produziu uma caricatura do modelo tradicional de ensino. O autor de gramática se tornou uma *autoridade*, com legitimidade consensualmente reconhecida para dizer o que é certo e o que é errado no uso da língua, por mais que os filólogos, conscientes de que essa *autoridade* constituía uma inversão de valores, insistissem que os verdadeiros “mestres da língua”

eram os escritores. O fato é que a sociedade aceitava o papel do gramático como autoridade; a prova disso era dada pelo sucesso dos ‘consultórios gramaticais’, uma prática muito comum na história da imprensa: um especialista assinava uma seção ou coluna em que respondia às dúvidas de linguagem dos leitores.

## A GRAMÁTICA SOB OLHARES VARIADOS

Convivemos modernamente com uma pluralidade de visões sobre o conceito de gramática e sobre sua relevância como matéria pedagógica. Apresento a seguir a visão de alguns especialistas. O primeiro fragmento contém o conhecido viés tradicional, mas traz uma novidade: o binômio gramática descritiva/gramática normativa. Os cinco seguintes revelam visões modernas: a gramática é concebida como um componente essencial da língua, responsável pela organização e compartilhamento do significado em qualquer de seus usos.

De Gladstone Chaves de Melo

Que é Gramática Normativa? É a própria Gramática Descritiva, utilizada com intenção didática, com a finalidade de corrigir os desvios da língua-padrão, ou melhor as influências, na língua-padrão, das linguagens locais e das diversas formas de linguagem coloquial. Nas escolas ensina-se a Gramática, não apenas descrevendo os fatos, mas também chamando a atenção para as distorções, as contaminações, os erros. Toda vez, pois, que a Gramática Descritiva transforma uma das suas conclusões em preceito, em princípio diretivo, ela se coloca na posição de Gramática Normativa. Portanto, Gramática Normativa não é algo de diferente da Gramática Descritiva, é uma “atitude” da Gramática Descritiva, atitude didática, atitude com finalidade prática. (MELO, 1968, p. 11)

Escolhi este fragmento entre tantos representativos do conceito tradicional de gramática por conta de uma particularidade já mencionada:

Gladstone Chaves de Melo rejeitava a separação entre Gramática Normativa e Gramática Descritiva. Esse detalhe me pareceu notável, porque, para o senso comum do ambiente escolar, ‘gramática normativa’ é a que prescreve uma língua ideal uniforme, em vários aspectos dissociada de qualquer modalidade de uso real, ao passo que ‘gramática descritiva’ é a que toma em consideração um *corpus* de fatos da língua. O autor está consciente dessa diferença. Sua ponderação revela que o pensamento dos linguistas sobre língua e sobre a imagem de língua cultivada pela tradição gramatical não lhe era estranho.

De Mário Perini

...a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos (...). Esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática. (PERINI, 2010, p. 18)

De Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin

As aulas de português (...) são momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses; afinal, gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza – as línguas naturais, que são uma característica exclusiva dos seres humanos. Um dos objetivos deste livro é pavimentar um caminho que nos leve a entender as línguas sob esse outro prisma, que não é nem literário, nem o da sua utilidade para



aprender a ler e a escrever – ambos, obviamente legítimos e necessários –, mas sim aquele do olhar curioso para um fenômeno natural, que caracteriza a atividade científica. Esse fenômeno é a língua que falamos em casa, na nossa intimidade, com os nossos familiares e amigos. A língua que o aluno traz para a escola. (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 23)

É evidente o estreito parentesco entre o pensamento de Mário Perini e as ideias das linguistas Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. Os três entendem que só há lugar para o estudo gramatical na escola se ele for realizado como atividade científica. Mário Perini vai mais longe, ao pregar ostensivamente a inutilidade do ensino gramatical como meio de viabilizar o domínio da língua padrão. Outro ponto comum é o objeto de que a análise gramatical deve se ocupar: a língua que o aluno já conhece, que traz de casa. Essa posição imprime ao estudo gramatical um viés eminentemente reflexivo, despojado de qualquer finalidade ‘prática’. Seus benefícios ficam restritos ao desenvolvimento de aptidões intelectuais como observar, formular e testar hipóteses, tirar conclusões.

De Maria Helena de Moura Neves

A concepção básica de gramática é a de um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso. Cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, isto é, em decorrência, simplesmente, de a linguagem ser uma das manifestações do funcionamento da mente. (NEVES, 2003, p. 80)

Esta é a formulação mais abrangente desse conjunto, com destaque para um detalhe que a singulariza como concepção em que sobressaem a maleabilidade e a adaptabilidade sistêmica da gramática: a mente inter-

preta a situação comunicativa e gera demandas a serem cumpridas pelos recursos formais da língua.

De Rosa Virgínia Mattos e Silva

A ‘arte da gramática’ (...) é transferir para um exercício racional e crítico a compreensão da faculdade da linguagem, bem comum a qualquer ser humano. É por essa razão que um ensino adequado de gramática me parece fundamental no processo escolar: atingida a maturidade necessária (dirão quando os psicopedagogos), um ensino sistemático de *gramática*, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação de sua expressão pelo estudante. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 83-84)

A compreensão do estudo gramatical como um “exercício racional e crítico” enlaça o pensamento de Rosa Virgínia com as ideias de Perini, Roberta e Sandra, mas se distingue delas pelo vislumbre de benefícios dessa atividade para o crescimento intelectual do estudante.

De Carlos Franchi

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. (FRANCHI *et alii.*, 2006, p. 99)

Duas noções inerentes ao conceito tradicional de gramática transparecem aí, a reboque – é óbvio – do olhar crítico de Franchi: a independência da gramática face ao texto e o seu papel como receita do uso autorizado. Afirmar o vínculo entre gramática e textualidade não era uma preocupação da abordagem tradicional, que costumava pensar o texto como uma sequência de períodos, de ordinário distribuídos em introdução, desenvolvimento e conclusão. O detalhe da ‘frasezinha’, por sua vez, é esclarecedor: um simples ‘Sim!’, proferido como resposta, é uma frase e um texto. O pertencimento a uma classe e a entoação que envelopa o *sim* são os traços gramaticais que marcam esse enunciado como um ato declarativo. A compreensão da gramática como ‘saber linguístico que todo falante possui’ e como ‘explicitação formal’ desse saber deixa clara a dívida de Franchi com a teoria da Gramática Gerativa. A grande “sacada”, contudo, está no miolo dessa passagem, que resume o procedimento que ele denominou ‘epilinguístico’ no ensaio ‘Criatividade e gramática’:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI *et alii.*, 2006, p. 97)

Excetuada a primeira formulação, da autoria de Gladstone Ch. de Melo, francamente apegada à ideia de língua como padrão exemplar de uso, é flagrante o alinhamento das restantes com o conceito de gramática elaborado pela ciência da linguagem, a linguística. Dessa perspectiva, a gramática é inerente à língua, o princípio organizador de sua estrutura, um conhecimento que todo falante nativo detém naturalmente.

## A PROPÓSITO DO ENSINO DE GRAMÁTICA

Não pretendo questionar as razões que levam muitas pessoas – entre as quais figuram vários educadores e especialistas – a afirmar que o estudo de gramática na escola fundamental é inútil e até mesmo nocivo. A má

reputação da gramática tem uma história que vem de longe, mas também não vou entrar nesses detalhes aqui. De qualquer modo, tenho boas razões para defender a relevância do que alguns chamam de ‘consciência gramatical’, que, no fundo, é a consciência sobre o papel decisivo da língua na maneira pela qual a espécie humana dá *status* de conhecimento às experiências de mundo e, convertendo esse conhecimento em assunto, participa da dinâmica social.

Já vimos nas seções anteriores que o termo *gramática* se aplica tanto ao conhecimento da língua adquirido espontaneamente por seus falantes nativos, quanto à explicitação desse conhecimento baseada em um modelo teórico. A escola não nos ensina gramática no primeiro sentido (parte do conhecimento intuitivo da língua), mas no segundo (descrição desse conhecimento). A mesma escola sempre agiu como se o estudo de gramática no segundo sentido pudesse contribuir para ampliar o domínio da gramática relativa ao primeiro sentido. Como vimos, linguistas como Mário Perini, Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin negam que o conhecimento teórico e técnico de gramática possa contribuir para diversificar ou ampliar os recursos de expressão de qualquer pessoa.

Perguntamo-nos, então, que lugar essa gramática intuitiva e imanente tem em um programa de ensino da língua, uma vez que ela será objeto de reflexão e análise, mas não de aprendizagem. A resposta é apontada nas ponderações desses mesmos linguistas já aqui referidas: deve-se estudar gramática para saber como é a língua real, e não para adquirir o conjunto de normas de uso de uma língua ideal. Uma aula de gramática deve preparar os estudantes para “construir gramáticas”, abordando os fatos da língua como fenômenos análogos a qualquer outro fenômeno natural, seja a formação dos ventos, a produção do mel pelas abelhas, ou como uma árvore dá seus frutos.

Eu tenho visto analogias desse tipo – sempre com fenômenos naturais – nos textos de autores que pensam como Mário Perini, Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin. Não estou convencido de que seja uma analogia adequada, porque a linguagem humana é como é por causa do papel que tem na vida social de seus falantes, diferentemente das frutas,

do mel e dos ventos. Existem diferentes qualidades de mel, como existem variedades de mangas e ventos distintos, como o minuano e o alísio. A explicação para essas diferenças está na natureza. Mas nunca encontraremos na natureza a razão da tipicidade do falar gaúcho no quadro dos falares brasileiros, o que faz a língua da conversa diferir daquela em que se escreve um relatório técnico, nem, tampouco, por que um brasileiro nascido e criado no Brasil e um japonês nascido e criado no Japão falam línguas tão distintas. As línguas são aprendidas como usos, e cada criança sempre aprenderá a língua falada no meio social em que ela vive.

Relevada a impropriedade – a meu juízo, é claro! – da analogia, a proposta tem inegavelmente seus méritos, além da viabilidade garantida pela disponibilidade dos dados: o objeto a ser estudado é a própria língua que os estudantes trazem de casa e que usam na interação espontânea. A escola tem, obviamente, um compromisso com a estimulação e o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes e, para tanto, o melhor caminho é o método científico, que abarca a observação dos fatos sem preconceito, a identificação de um aspecto a ser explicado, a formulação de hipótese, a testagem da hipótese, a enunciação de um princípio geral para descrever o fato observado. A língua é uma entidade real, um objeto legítimo da ciência, e, sendo esse objeto o próprio uso que os estudantes fazem da língua materna na prática comunicativa cotidiana, a tarefa é cem por cento exequível.

Não tenho condições de dar um depoimento pessoal sobre as chances de êxito desse trabalho, mas estou certo de que, estando o professor seguro dos conceitos teóricos pertinentes e do adequado método de trabalho, essa ideia é muito promissora. A psicologia da aprendizagem garante que o estudante se sente motivado diante de descobertas que ele próprio faça. É natural que tenhamos apreço pelo conhecimento que ajudamos a construir; ele nos pertence, diferentemente do conhecimento que recebemos pronto. Presumo, como um argumento a mais a favor da proposta, que a habilidade adquirida pelos estudantes nessa experiência possa ser estendida ao estudo de outras variedades da língua, como seu uso na escrita formal, que é um dos principais objetivos do ensino na escola fundamental e média. Esse é também o pensamento de Rosa Virgínia, já aqui referido.

Reconhecidas a relevância e a viabilidade pedagógica do conceito de gramática comentado acima, passemos à ideia de gramática como um conjunto de afirmações que descrevem as regularidades presentes nos enunciados que permitem a intercompreensão de duas pessoas. Trata-se do que se conhece como “gramática descritiva”.

Primeiramente, precisamos ter claro o seguinte fato, nem sempre óbvio: a língua revelada em obras que identificamos como gramáticas e dicionários é o resultado de estudo e análise de especialistas. O que fazem esses estudiosos? Eles empregam conceitos integrantes de uma teoria sobre a linguagem para converter os dados observados – ou seja, um *corpus* – em um objeto de configuração e limites definidos.

Entre vários outros conceitos, essas obras nos informam, por exemplo, que a língua é formada por palavras pertencentes a diferentes classes – *substantivo, verbo, advérbio, conjunção* –, que cada uma é pronunciada mediante a combinação possível de *consoantes* e *vogais* em *sílabas tônicas* ou *átonas*, que palavras diferentes podem significar a mesma coisa – são *sinônimas* – ou que seus significados podem ser opostos – *antônimos*; que a classe do *verbo* apresenta um paradigma formal versátil em *flexões*, permitindo distinguir as épocas de um fato – *presente, passado* e *futuro* – e sutilezas na duração dos acontecimentos (*pretérito perfeito* versus *pretérito imperfeito*); que juntamos duas unidades mediante dois processos fundamentais: *coordenação* e *subordinação*.

Essas obras abrangem um conjunto de informações que em geral aprendemos na escola. Mas o que elas nos revelam por meio dessas classes e respectiva terminologia não é a língua, e sim uma imagem dela, à semelhança de um retrato feito à mão, em que entram os traços que o desenhista acha relevantes.

A língua mesma está nas múltiplas atividades comunicativas em que se envolvem seus falantes, movida e refeita para cumprir seu papel: ser o meio universal e mais versátil de compartilhamento de experiências utilizado pela espécie humana. É mais ou menos o mesmo que faz um historiador: ele escreve uma obra intitulada, por exemplo, *História do Brasil*, mas o que ele expõe ou narra jamais pode ser a totalidade dos fatos

protagonizados pelos brasileiros no curso dos séculos – isso é impossível! –, mas uma seleção desses fatos, a fim de compor um painel de peças interligadas, ou seja, o que acima chamamos um “objeto de configuração e limites definidos”. É isso o que faz a ciência em todos os campos do saber.

## A ARTICULAÇÃO TEXTO/GRAMÁTICA

Vamos dirigir agora nosso foco para a articulação texto/gramática. Acredito que passagens precedentes de nossa reflexão tenham deixado claro que gramática e texto são inseparáveis, porque é a gramática que ‘confere’ estrutura aos enunciados e, portanto, aos textos. Meu leitor deve estar se perguntando: se é assim, por que tantos críticos do ensino gramatical condenam certas práticas pelo fato de tratarem a gramática como algo separado do texto? Por exemplo, quando o objeto da análise são “frases isoladas”, ou quando o texto é tratado como simples fonte de exemplos, mediante instruções do tipo ‘Transcreva do texto um substantivo abstrato’. Só conheço uma resposta para isso: porque ‘gramática’, nesse caso, não significa o conhecimento intuitivo da língua, mas sua descrição segundo um sistema de categorias pertencentes a um modelo teórico. Ou seja, quando se apregoa a necessidade de ‘articular gramática e texto’, o que se pretende é explicar a significação construída no texto mediante uma metalinguagem gramatical. É por isso que ouvimos ou lemos ponderações como “Não é bastante classificar os fatos linguísticos; é necessário explicar como cada fato – um tipo de sujeito, um neologismo, uma construção passiva, uma metáfora – toma parte na organização do texto como forma e como sentido”.

Esse ponto de vista privilegia o conhecimento gramatical como ferramenta para a análise de textos. Minha opinião é que esse enfoque não é novo; antigos professores formados dentro da tradição filológica trabalhavam seguindo essa orientação. O detalhe é que o comentário ou a explicação do texto, seja pelo olhar filológico tradicional, seja com base em modernas teorias do texto, requer o prévio domínio, pelo estudante, dos conceitos teóricos, ou – pelo menos – de uma iniciação nos procedimentos de observação, movida pela consciência do que deve ser procurado no

texto. Minha referência da mais bem-acabada proposta segundo o modelo filológico aqui referido é a obra *Estilística e gramática histórica*, da autoria de Wilton Cardoso, então titular de Literatura Brasileira da UFMG, e Celso Cunha, então titular de Língua Portuguesa da UFRJ. O sucesso da abordagem sempre dependerá do preparo do professor, qualquer que seja o seu viés teórico.

Instruções oficiais para o cumprimento de “Programas de Português” baixadas desde o final do século XIX mencionam invariavelmente o texto como ponto de partida das aulas. O texto é que devia fornecer os exemplos a serem analisados ou comentados como etapa preliminar à sistematização gramatical. Transcrevo as primeiras linhas do programa da 1ª série do curso secundário, elaborado pelo filólogo Sousa da Silveira em 1942:

#### “PRIMEIRA SÉRIE

I– LEITURA – Far-se-á em trechos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a família, a escola e a terra natal.

II– GRAMÁTICA – Com apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:  
Unidade I: 1. Oração. Sujeito e predicado. Oração sem sujeito, oração sem verbo. 2. Substantivo, artigos, adjetivos, numerais. 3. Gênero e número. Ideia de concordância nominal. Exercícios de concordância nominal. 4. Exercícios para o bom emprego dos artigos e dos numerais.”  
(SMEC, 1977, p. 100)

De mesmo teor eram as instruções baixadas pelo Conselho Federal de Educação no início dos anos 1960. Segue uma parte delas<sup>1</sup>:

“O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita. Todas as atividades com ele relacionadas devem visar a esse objetivo.

---

1 *Apud* Cunha (1963, p. 5-6).



Os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários e, por consequência, hão de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

No 1º Ciclo:

1º – Expressão oral

Nas duas primeiras séries ginasiais, escolher-se-ão, para leitura, textos simples, em prosa e verso, descritivos e narrativos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; na 3ª e 4ª séries ginasiais, textos, não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

As observações de caráter gramatical e estilístico serão precedidas da leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida, uma vez esclarecido aquele em todas as suas dificuldades. Quando a unidade do texto não for completa, caberá ao professor situá-lo na obra de que foi extraído, a fim de que o aluno possa compreendê-lo e apreciá-lo.

.....

O ensino de gramática, acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos, fluirá, tanto quanto possível, dos textos. As noções hauridas, à medida que os fatos linguísticos ocorrem, deverão ser progressivamente sistematizados, a fim de assegurar ao discente um domínio sólido do idioma, quer quanto à expressão do pensamento lógico, quer quanto à dos valores estilísticos.

Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras.”

O *Manual de Português* (1963), da autoria de Celso Cunha, foi projetado e escrito de acordo com essas instruções, especialmente quanto à ordem dos temas gramaticais. Cada autor didático interpretava a seu modo a orientação para que o “ensino de gramática” tivesse caráter prático e fluísse dos textos. Examinando excertos selecionados de uma unidade destinada ao estudo do adjetivo, vejamos como Celso Cunha (1963, p. 88-97) pôs em prática as instruções oficiais.

“Capítulo VIII

LEITURA

SECA

Rachel de Queiroz

Novamente a cavalo no pedrês. Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa orlada pela galharia negra da caatinga morta. Os cascos do animal pareciam tirar fogo nos seixos do caminho. Lagartixas davam carreirinhas intermitentes por cima das folhas secas do chão que estalavam como papel queimado.

O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada. Vicente sentia por toda parte uma impressão ressequida de calor e aspereza.

Verde, na monotonia cinzenta da paisagem, só algum juazeiro ainda escapo à devastação da rama: mas em geral as pobres árvores apareciam lamentáveis, mostrando os cotos dos galhos como membros amputados e a casca toda raspada em grandes zonas brancas.

E o chão, que em outro tempo a sombra cobria, era uma confusão desolada de galhos secos, cuja agressividade ainda mais se acentuava pelos espinhos.

(Do romance *O Quinze*, in *Três Romances*, 2. ed., Rio de Janeiro, 1957. p. 10)

RECITAÇÃO

CANTIGAS

Jorge de Lima

As cantigas lavam a roupa das lavadeiras.  
As cantigas são tão bonitas, que as lavadeiras  
ficam tão tristes, tão pensativas!

As cantigas tangem os bois dos boiadeiros!  
Os bois são morosos, a carga é tão grande!  
O caminho é tão comprido que não tem fim.  
As cantigas são leves...

E as cantigas levam os bois, batem as roupas  
das lavadeiras.

As almas negras pesam tanto, são  
tão sujas como a roupa, tão pesadas  
como os bois...

As cantigas são tão boas...

Lavam as almas dos pecadores!

Levam as almas dos pecadores!

(*Obra completa*, ed. Aguilar, I, Rio de Janeiro, 1958. p. 311)

## VOCABULÁRIO

*amputado*: mutilado, cortado.

*aspereza*: qualidade do que é áspero; escabrosidade; agrura; rudeza. O mesmo que asperidade e asperidão.

*boiadeiro*: tocador de boiada; comprador de gado para revender; vaqueiro.

*caatinga*: mata de pequenas árvores retorcidas, entremeadas de espinheiros e cardos; zona em que a vegetação é dessa natureza. Diz-se também catinga.

*cotos*: restos de membros amputados; restos de velas.

*desolado*: triste, arruinado; que apresenta aspecto de desolação.

*escapo*: salvo; livre; fora de perigo.

*galharia*: uma porção de galhos; ramagem de arvoredo. O mesmo que galhada e galhadura.

*intermitente*: que apresenta interrupções ou suspensões; não contínuo.

*juazeiro*: nome de uma árvore.

*orlado*: marginado; cercado; limitado; guarnecido.

*pedrês*: salpicado de preto e branco na cor; carijó. No texto, este adjetivo, que é invariável em gênero, está substantivado.

*ressequido*: que se ressequiu; que secou muito; desprovido de umidade; mirrado.

*seixos*: fragmentos de pedra ou rocha; pedrinhas; calhaus.

*tanger*: tocar (animais) para estimulá-los na marcha.”

## GRAMÁTICA

### Adjetivo

Adjetivo é a palavra que se junta ao substantivo para precisar-lhe o significado. Serve, como nestes exemplos colhidos nos textos de leitura, para indicar:

- a. Uma qualidade ou um defeito do substantivo: cantigas bonitas, bois morosos;
- b. O seu modo de ser: estrada pedregosa;
- c. O seu aspecto ou aparência: galharia negra, céu transparente;
- d. O seu estado: caatinga morta.

Substantivação do adjetivo. O adjetivo se refere sempre ao substantivo e, a rigor, só existe associado a ele. Pode no entanto substantivar-se, como qualquer palavra, mediante a anteposição do artigo:

Mais vale *o feio* engraçado

Que *o bonito* sendo tolo.

Vejam-se os exemplos ocorrentes nos textos de leitura:

Novamente a cavalo *no pedrês*.

Levam a alma dos *pecadores*

Ao longo de mais seis páginas, sistematizam-se aspectos morfológicos da classe do adjetivo (primitivo, derivado, simples, composto), bem como os conceitos de ‘locução adjetiva’ e de ‘adjetivos pátrios’. As duas páginas finais contêm exercícios (ex.: Indicar adjetivos derivados dos seguintes verbos: cantar, doer, lavar, pesar, sentir, tanger, temer, tremer e vibrar), perguntas focando a assimilação dos conceitos teóricos e respectivas definições (ex.: Que é adjetivo substantivado?) e a atividade de redação a ser cumprida a partir de um roteiro sugerido.

No final da década de 1960, duas séries didáticas, uma publicada no Rio de Janeiro, outra em Belo Horizonte, ostentavam o mesmo título: *Português através de textos*. Esse título era sintomático do que então acontecia no debate sobre o ensino de língua. Já que o texto sempre foi reconhecido como a genuína fonte de “insumos” – vocabulário, sintaxe, estilo – para o aprimoramento individual do domínio da língua, esse título fazia crer que, até aquele momento, o texto ainda não tinha desempenhado

na aula de português o lugar que lhe cabia por direito: o de fonte legítima dos fatos – vocabulário, gramática, estilo – que deveriam compor a formação do estudante.

Contextualizemos, então, o surgimento dessa novidade para entender esse papel alternativo, senão nuclear. Não é justo acusar a escola tradicional de ter ignorado a importância do texto como objeto do ensino. Praticava-se regularmente a leitura de textos poéticos e em prosa, geralmente reunidos em coletâneas. A mais famosa delas, a *Antologia nacional*, organizada por Carlos de Laet e Fausto Barreto, teve profunda influência no ensino ao longo de décadas desde a publicação de sua primeira edição, em 1895.

Quatro anos depois, em 1899, o poeta Olavo Bilac e o historiador Manoel Bomfim dariam a público uma obra destinada ao ensino da escrita, o *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*, em cujo “preâmbulo” se lê o seguinte, na edição da referida obra de 1930:

Não existia, na literatura escolar brasileira, um guia de composição, que servisse de modelo para prática da linguagem escrita. (...) O aluno pode perfeitamente estar senhor de todas as regras da gramática, e não saber dizer o que pensa e o que sente. A gramática seca, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever. (BILAC; BONFIM, 1930, p. XI)

A *Antologia nacional* e o *Livro de composição* se apresentavam – e cumpriam esse papel – como meios de atender às duas demandas fundamentais do estudo/ensino da língua: ler e escrever. Se entendermos que a leitura era considerada a principal fonte de subsídios para a escrita, podemos dizer que aquela ocupava o ponto de partida, e esta o ponto de chegada. Havia, portanto, um espaço vazio – o caminho entre esses dois pontos – a ser preenchido pelo próprio texto. Daí o “através” do título. Seria como dizer ‘Vai-se do texto ao texto pelo texto’. Mas não era exatamente isso que o título propunha. A proposta do título era pôr, não o

texto, mas a língua no ponto de chegada: *Português através de textos*. Vai-se do texto à língua pelo texto.

O título tinha impacto porque nomeava pela primeira vez, mediante um elo prepositivo, a articulação língua/texto tão almejada como estratégia para tornar a gramática mais palatável e útil. Fica claro que o objetivo era mostrar a língua como um conjunto de múltiplos aspectos – lexicais, gramaticais, semânticos, expressivos – examinando “peças reais” em que ela se manifesta. Pelo texto se chegaria à língua.

Parecia, porém, que a didática da língua ainda não tinha superado a velha prática que consistia em tratar o texto como pretexto para o estudo de gramática, vocabulário e estilo. Os/as autores/autoras se explicariam dizendo que é no espaço do texto que os fatos lexicais e gramaticais se mostram funcionais, participando da organização do sentido. A metodologia adotada consistia, assim, em selecionar no texto os fatos pertinentes à unidade didática. É de justiça, porém, reconhecer que nessas séries didáticas a instrução do Conselho Federal relativa à origem dos exemplos era levada à risca.

Na sequência, dividida em três segmentos, vamos abordar a gramática no seu papel de sistema de regras que articulam as unidades de sentido na produção de um enunciado.

## O QUE AFINAL FAZ A GRAMÁTICA?

Consideremos inicialmente o seguinte fato óbvio: para cumprir com êxito a função de meio de compartilhamento de um conteúdo por dois indivíduos, é necessário que a atribuição de sentido ao sinal empregado se baseie em coordenadas ou convenções simbólicas conhecidas em comum pelo emissor e pelo destinatário. No caso de estarem interagindo em português, esse sinal pode ser a expressão sintética ‘Alô!’, um comentário do tipo ‘Quem diria!’, a afirmação banal ‘A bola caiu no mar e o jogo ficou parado quase meia hora.’, ou ainda um enunciado inusitado como “A bomba abriu um belo buraco no teto, por onde o céu azul sorri para os sobreviventes”<sup>2</sup>.

---

2 Quintana (1975, p. 74).

Que coordenadas ou convenções são essas? São as condições que devem ser satisfeitas ou os requisitos que devem ser atendidos para que um texto seja produzido e interpretado como peça de um evento comunicativo. A compreensão do ‘Alô!’ ou do ‘Quem diria!’ aciona o domínio de expressões coloquiais fixas, de amplo uso e significados estritamente situacionais. Digamos que, nesse caso, não está em jogo nenhuma habilidade analítica mais refinada.

Em ‘A bola caiu no mar e o jogo ficou parado quase meia hora’, enuncia-se um fato em que se articulam duas informações como causa e efeito. Ao ouvir – ou ler – esse enunciado, ninguém experimenta a sensação de estar deparando com ele pela primeira vez, mas também não o vê como pertencente a uma lista de expressões prontas, como os provérbios e exclamações do tipo ‘Quem diria!’.

Já o texto de Mário Quintana convoca o leitor a tomar parte em uma experiência de sentido que foge aos cenários rotineiros e quotidianos. O que vem após a vírgula é inesperado. Estamos no domínio da poesia, regido por coordenadas discursivas que deixam ampla margem à quebra de expectativas. De qualquer modo, trata-se de um sinal perfeitamente interpretável como construção aceitável de um enunciado em língua portuguesa.

É importante tomar esse fato em consideração: a língua nos propicia o relacionamento com mundos diversos: o das situações rotineiras, o das situações possíveis/plausíveis e o das experiências estritamente simbólicas que passam a existir graças à nossa criatividade, como as que vivenciamos através das fábulas, dos relatos míticos e religiosos, dos textos filosóficos, dos poemas e das narrativas literárias.

Quando elegemos a gramática como uma das coordenadas, estamos nos referindo aos requisitos a serem atendidos para que um segmento de discurso seja construído e reconhecido pelos usuários como um enunciado próprio de sua língua. Ela se revela no *status* formal das unidades de sentido (morfemas, classes de palavras, classes de sintagmas, orações), nas especificações categoriais associadas a palavras e sintagmas (p. ex., singular *versus* plural, presente *versus* passado, sujeito *versus* comple-

mento), nos recursos formais que assinalam a função comunicativa do ato de fala (declaração *versus* interrogação, exclamação *versus* ordem).

Proposta: Os aspectos destacados nesse primeiro segmento sugerem atividades de reflexão sobre o papel da gramática na distinção entre: a) construções memorizadas como unidades prontas; b) construções interpretáveis graças à contribuição semântica das respectivas partes. No conjunto ‘b’, levar em conta o que faz a diferença entre enunciados considerados expressões de nosso conhecimento de mundo e enunciados que apresentam algo de extraordinário.

## A GRAMÁTICA E O SIGNIFICADO DOS ENUNCIADOS I

A lista de fatos, situações, experiências, intuições que transformamos em assunto de nossos discursos é infinita, simplesmente porque a capacidade da mente humana para produzir conteúdo não tem limite. No entanto, tudo tem de ser expresso e compartilhado mediante um sistema de recursos formais necessariamente finito: a gramática da língua. A gramática abrange a distribuição das unidades portadoras de significado em classes, as regras que comandam as combinações possíveis entre essas unidades e as formas que as unidades assumem em virtude dessas combinações.

Vejamos um enunciado como *O avô de Joãozinho não sabia que a bicicleta dele tinha sido roubada*. Os constituintes *Joãozinho* e *não sabia* estão lado a lado, mas isso não é suficiente para indicar uma relação de sentido entre eles: quem *não sabia* era o avô, e não Joãozinho. Por outro lado, o *dele* tanto pode se referir a Joãozinho quanto ao avô. De onde tiramos essas informações? No primeiro caso, uma regra integrante da gramática intuitiva orienta o ouvinte/leitor a relacionar o predicado – *não sabia* – ao bloco *O avô de Joãozinho*; por serem ambos os substantivos aptos à relação com o verbo ‘saber’, a regra “manda” localizar no bloco o núcleo da construção: *avô*. No segundo caso, a regra integrante da gramática intuitiva orienta a interpretar qualquer substantivo que tome parte no sujeito da oração como antecedente do pronome de mesmo gênero. Nesse caso, não faz diferença entre o núcleo e o restante. Como o



pronome e os antecedentes possíveis são todos do gênero masculino, o resultado é a ambiguidade.

Consideremos agora o enunciado *O avô de Silvinha não sabia que a bicicleta dela tinha sido roubada*. Mais uma vez, vale a regra intuitiva que associa *não sabia* a *avô*; já a interpretação do antecedente de *dela* fica limitada a Silvinha, único substantivo do gênero feminino participante do bloco.

Consideremos ainda uma terceira possibilidade *O avô de Joãozinho não sabia que a professora dele tinha sido sua aluna na faculdade*. Agora temos duas novas personagens – professora e aluna – representadas pela mesma pessoa. As chances de que *dele* e *sua* tenham o mesmo antecedente são ínfimas, e a possibilidade de que o antecedente de *dele* seja *Joãozinho* e o antecedente de *sua* seja *o avô* é imensa. O que nos diz isso? Agora a informação não vem da gramática intuitiva, mas de nosso conhecimento da “ordem natural das coisas”: tudo faz crer que Joãozinho é uma criança em fase escolar e que sua professora atual foi, em algum momento, aluna de seu avô.

Qual é o papel da gramática? Como a gramática contribui para a expressão e comunicação dessas informações?

A resposta pode ser esta: quem enuncia a frase – falando-a ou escrevendo-a – seleciona um valor semântico relacional (agente, paciente, instrumento, lugar) a ser atribuído a cada entidade de que queira falar, e assim escolhe a estratégia comunicativa que lhe parece mais adequada para levar o interlocutor ou leitor a interpretar a mensagem que lhe dirige. O que faz, então, a gramática? Ela dá ao enunciado e suas partes a organização formal – expressão sonora/gráfica, expressão morfológica, classe, posição, função (no caso das partes), modalidade e entoação (no caso do enunciado) para que possamos compreender o que o enunciado significa e perceber a intenção com que foi produzido.

A gramática é, portanto, não uma armadura que impõe uma fôrma à frase, mas um sistema de meios que torna possíveis a elaboração e a troca de significados por intermédio de uma língua.

Retomemos nosso segundo exemplo – *O avô de Silvinha não sabia que a bicicleta dela tinha sido roubada*. Podemos dizer de outro modo: *O avô de Silvinha não sabia que tinham roubado a bicicleta dela*. Cada palavra detém um certo valor semântico ou referencial que memorizamos na aprendizagem do léxico de nossa língua materna: *Joãozinho*, *avô*, *saber*, *bicicleta*, *roubar* são signos, cada qual com seu significado ou seu valor referencial devidamente memorizados pelos usuários da língua portuguesa. Ao proferir esse enunciado, eu produzo um sentido que depende, em parte, do reconhecimento do que cada uma dessas palavras destacadas designa ou significa.

Outra parte do sentido desse enunciado nos é dada, porém, pela gramática da língua: a entoação nos revela que estamos diante de uma declaração e não de uma pergunta. A variação estrutural mostrada acima não é exclusiva desse par de enunciados (cf. *a bicicleta tinha sido roubada / roubaram a bicicleta*; *a rua tinha sido asfaltada / asfaltaram a rua*; *o candidato tinha sido aplaudido / aplaudiram o candidato*). Por ser verbo, *saber* pode apresentar a forma *sabia* (como *perder* pode ser *perdia*, *crescer* pode ser *crescia*). Todas essas regularidades garantem a multiplicação dos enunciados mediante a utilização dos mesmos recursos formais – os recursos da gramática da língua.

Como se viu ao longo desta seção, é papel do sistema gramatical articular as unidades do léxico na composição do significado de um enunciado, mas nem tudo que se diz por meio de um enunciado se explica nesses termos. O terceiro exemplo revelou que, para compreendermos bem o que uma frase nos comunica, nem sempre é suficiente conhecer o significado de cada palavra e aplicar mecanicamente as regras formais da gramática. É comum que tenhamos de usar informações já armazenadas em nossa memória – ‘experiência de vida’, ‘senso comum’ – que tornam um certo significado mais plausível ou razoável do que outro. Portanto, as marcas formais produzidas pela gramática da língua não funcionam sozinhas, determinando o sentido, mas servem de instrumento, ou de pistas, para que o sentido seja expresso e percebido.

Proposta: Os aspectos destacados nesse segundo segmento sugerem atividades de reflexão sobre o papel da gramática: a) na distinção semântica de enunciados que contêm as mesmas unidades de sentido (ex.: *Os cachorros ficavam presos no quintal / Os cachorros ficavam no quintal presos*); b) na comparação de construções do tipo *Ela nadou com as mãos amarradas / Ela nadou com as unhas pintadas*, a fim de conferir a diferença no *status* de relevância de cada informação.

## A GRAMÁTICA E O SIGNIFICADO DOS ENUNCIADOS II

O ser humano não se relaciona com as coisas que estão no mundo, se assim podemos chamar os dados brutos captados pelos cinco sentidos, mas com os significados que atribuí a tudo que povoa sua existência sob a forma de múltiplas linguagens que ele próprio criou. Obviamente, o ser humano nasce com a aptidão para o uso de símbolos, mas os sistemas simbólicos que fazem parte de seu ser social são criações históricas e objetos de aprendizagem. Eles não são meros meios de passar e receber informação; eles são, antes de tudo, formas pelas quais a experiência individual e singular do mundo é estruturada/modelada como conhecimento. Somente como conhecimento estruturado é que essa experiência pode ser objetivada e compartilhada em atos comunicativos.

A fim de ilustrar essa ideia, vamos comparar e comentar dois enunciados hipoteticamente produzidos pela mesma pessoa, após observar o desenrolar de cenas bem distintas:

- a) *A menina utilizou uma tesoura pequena para recortar o desenho.*
- b) *O pianista escolheu uma canção popular para encerrar a apresentação.*

Esses enunciados se reportam a cenas muito diferentes entre si por todos os dados que as compõem. A cena ‘a’ é estritamente visual, a cena ‘b’ é principalmente auditiva. A designação *menina* denota um ser segundo sua aparência natural; já *pianista* refere-se a um ser designando-

o de acordo com o que ele está fazendo na cena. Os termos *tesoura* e *desenho* nomeiam objetos físicos, que ocupam espaços na cena ‘a’. O termo *pequena* revela um juízo sobre o tamanho relativo de um objeto; trata-se de uma percepção visual, que confirma o viés estritamente descritivo do enunciado. Já *canção* e *apresentação* entram na cena ‘b’ como acontecimentos de duração definida; *popular* revela um juízo estético; *utilizou* e *recortar* denotam, no caso, ações manuais, concretas; *escolheu* e *encerrar* denotam, respectivamente, um ato mental e uma fase de um acontecimento maior.

Os dados comentados acima revelam a diferença entre as duas cenas. Esses dados são expressos por meio de recursos lexicais da língua, isto é, pelas formas que representam nosso conhecimento do mundo de seres, coisas, fatos. Ao produzir os enunciados, porém, o observador concentrou-se em um aspecto esquemático revelador de um significado genérico comum às duas cenas: alguém faz algo com uma finalidade.

Esse aspecto esquemático comum não está nos seres e nas coisas, e nem mesmo no conjunto da cena objetivamente considerada. Ele é uma “abstração conceptual”; só pôde ser traçado graças a um punhado de categorias reveladoras da maneira pela qual a mente interpreta e decompõe a experiência: agente, paciente, ação, meio, finalidade.

A reunião dessas categorias caracteriza o molde conceptual comum às duas cenas. São categorias da cognição, com certeza, mas só temos acesso a elas mediante a formalização propiciada pelos recursos da língua. A estrutura formal da língua fornece os recursos que materializam a decomposição mental da cena, criando uma correspondência entre a estrutura conceptual e a construção formal do enunciado.

Agora vamos considerar a possibilidade de outros três observadores diferentes para cada cena. O segundo observador poderia interpretá-la como uma simples sequência de dois atos. Sem apontar uma relação lógica específica entre um e outro, ele diria algo como: *A menina pegou uma tesoura pequena e recortou o desenho / O pianista tocou uma canção popular e encerrou a apresentação*. O terceiro observador, por sua vez, poderia deixar a categoria ‘agente’ apenas implícita e diria: *Foi*

*escolhida uma tesoura pequena para o recorte do desenho / Foi escolhida uma canção popular para o encerramento da apresentação. Por fim, o quarto observador resumiria tudo em um ato só, desprovido de finalidade, mas explicitando a categoria ‘meio/instrumento’: A menina recortou o desenho com uma tesoura pequena / O pianista encerrou a apresentação com uma canção popular.*

Esses exemplos deixam claro que os conteúdos expressos por meio da língua não fazem parte dos “fatos do mundo”. A percepção, amparada no léxico e na gramática da língua, não se processa como espelho, mas como conceptualização. Como o mundo é infinito e a língua finita, essa percepção só pode ser esquemática, operada por meio de categorias ou classes. Desse modo, a língua não realiza uma réplica neutra de conteúdos mentados, mas gera e modela sentidos em um evento interacional segundo a perspectiva e os interesses do enunciador.

Proposta: Os aspectos destacados nesse terceiro segmento sugerem atividades de reflexão sobre a relação entre construção gramatical e conceptualização, com o propósito de mostrar que o significado transmitido por um enunciado não é um registro do evento, mas a apreensão dele por meio de um ato cognitivo moldado pelas categorias da língua.

## PALAVRAS FINAIS

Esta reflexão sobre conceitos de gramática e sobre sua articulação com o texto é mais um relato das minhas próprias perplexidades como professor de português do que uma contribuição de especialista ao assunto. Como qualquer profissional que atua no mesmo ramo ao longo de décadas, aprendi muito com meu trabalho, mas não sei se qualquer profissão deixa marcas na personalidade de uma pessoa como acontece com a de professor. Pensar a linguagem é uma obsessão para mim, que já passei horas refletindo sobre o seguinte haicai de Paulo Leminski: “Soprando esse bambu / só tiro / o que lhe deu o vento”<sup>3</sup>. A chave dele está no duplo sentido de *tirar* e no contraste *tirar/dar*. Eu não teria mergulhado tão profundamente – e tão prazerosamente – nesse texto se minha relação

---

3 Leminski (2013, p. 86).

com a linguagem fosse a de quem se serve dela apenas como instrumento de comunicação. Compreender/interpretar um objeto é sempre um ato que conjuga fatores formais – que dizem respeito à linguagem que o codifica – e fatores contextuais, ligados à cultura e à história. No âmbito da atividade pedagógica, o foco na linguagem implica, sobretudo, a sensibilização do estudante para os procedimentos formais com que se organiza o sentido. Sendo assim, a prática pedagógica adequada é a que promove a observação, encoraja a reflexão e aguça a percepção, de sorte que o significado do objeto seja compreendido como produto de duas variáveis: o contexto histórico-cultural de seu surgimento e as escolhas e procedimentos de composição inerentes a uma certa linguagem.

Defende-se, desse modo, uma concepção por assim dizer “humanista” de ensino dos recursos simbólicos, que consista em estudá-los não só como meios de expressão e de comunicação, mas, além disso, como formas de organização da experiência da realidade que constitui o que chamamos de conhecimento e cultura. Nosso conhecimento das coisas ordinariamente se resume à capacidade de situá-las no universo de nossas experiências e de dispor delas – se for o caso – segundo nossas conveniências. Quando se trata da palavra, convém ter em conta o alerta do poeta: “Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã.” (DRUMMOND, 1979, p. 147).

Vivemos em função do sentido que atribuímos às situações e aos acontecimentos, ao que dizemos aos outros e ao que os outros nos dizem. Saber como a significação é construída é sempre a melhor maneira de lidar com ela. Como o sentido não é dado pela natureza, mas pelas cortinas de símbolos que se colocam entre nós e o mundo, é necessário, se quisermos tirar todo o proveito de nossa condição humana, saber como esses símbolos funcionam. Essa consciência não só garante que os símbolos sejam ferramentas a serviço de nosso aperfeiçoamento como seres humanos livres, solidários e criativos, mas ainda previne que eles degenerem em redes que aprisionam e imobilizam nossa razão, nossos sentidos e nossos pensamentos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.
- BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Antologia nacional*. 39. ed. Edição adaptada ao programa do 2º ciclo pelo prof. M. Daltro Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1963 [1895].
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 25.
- BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Livro de composição*. 9. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- CUNHA, Celso. *Manual de português*; primeira e segunda séries ginasiais. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1963. p. 88-97.
- FRANCHI, Carlos *et alii*. *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interativas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, Mário. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- QUINTANA, Mário. *Prosa e verso*. (Compilação do autor). Porto Alegre: Globo, 1978.
- SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. *Guias de estudo: língua portuguesa 3 (A linguística e o ensino de línguas)*. Niterói: Imprensa Oficial, 1977.





TEXTO, GRAMÁTICA E ENSINO:  
O CONCEITO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)  
Cristiane Dall' Cortivo Lebler (UFSC)

INTRODUÇÃO

Leitura, produção textual oral e escrita, gêneros discursivos e tipos textuais, variação e preconceito linguístico, nomenclatura gramatical, modalização, análise linguística/semiótica, coesão e coerência textuais, intertextualidade. Eis um vocabulário repleto de definições linguísticas que já se pode considerar de conhecimento de estudantes de graduação, professores e pesquisadores da área de Letras. Passados mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e considerando a consolidação dos estudos de Linguística Aplicada, a ampliação da pesquisa linguística no Brasil, por meio de programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* e profissionizante, a difusão dos seus resultados pelas diversas bases de dados (bancos de teses e dissertações, periódicos acadêmicos etc.) e, mais recentemente, pela realização de inúmeros eventos *on-line* para o debate acerca de questões relacionadas à linguagem e ao seu ensino, não se pode mais considerar uma novidade tratar da abordagem da língua no ambiente escolar sob o ponto de vista da produção de sentidos.

Contudo, mesmo não sendo uma novidade e apesar de toda a produção em torno desse tema, ainda se faz necessário inserir na ordem do dia as questões referentes à análise linguística/semiótica em uma perspectiva

que considere o uso, pois ainda existem entraves para que uma abordagem de aspectos gramaticais da língua com esse enfoque se efetive na prática. Os desafios se renovam à medida que outros âmbitos sociais também se complexificam e se apresentam em novas conjunturas: diferentes formas de interação social, novas metodologias de ensino-aprendizagem, a presença cada vez mais marcante das tecnologias da informação e da comunicação e a atualização das políticas públicas – como, por exemplo, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim, revisitar o tema “análise linguística e ensino de língua”, incorporando discussões acerca da semiótica, é necessário, mas também um desafio, pois seu tratamento abrange um cenário múltiplo, no qual dois campos e todas as suas especificidades se encontram e se fundem: o da educação e o das ciências da linguagem.

Além disso, mesmo com tantas mudanças propostas e previstas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, desde o final da década de 1990, o Brasil entrou no século XXI ainda sem saber ao certo como implementar uma abordagem linguística que forme leitores e produtores de texto proficientes e com visão crítica sobre a concepção de texto e de língua materna (cf. AGUIAR; SANTOS, 2019). Quando se trata de ensino básico de língua portuguesa, há questões que ainda não encontram respostas em muitas salas de aula: como formar os alunos, o que priorizar, de que maneira apresentar os conteúdos. E o debate fica ainda mais acirrado quando acrescentamos a ele um ingrediente ácido: os documentos oficiais com diretrizes e leis a respeito de ensino Fundamental e Médio, a exemplos dos PCN, das Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) e da BNCC. Dizemos “ácido” porque o conteúdo referente às disciplinas mistura-se à acalorada discussão político-pedagógica a respeito das motivações do que é preconizado nesses documentos e das consequências para a educação brasileira, principalmente a pública, já tão vilipendiada por décadas de interesses políticos questionáveis.

Entretanto, em que pese uma legítima e necessária reflexão acerca de aspectos políticos envolvidos na configuração de qualquer material com valor legal, é essencial discutir de que maneira tais diretrizes e leis influenciam o trabalho docente e o aprendizado. Portanto, neste capítulo,

pretendemos apresentar algumas considerações a respeito do que significa ensinar língua portuguesa, esclarecendo o conceito de análise linguística e semiótica, terminologia que consta na BNCC e que tem sido alvo de muitas dúvidas e questionamentos.

Assim, começaremos discutindo o que significa ensinar Língua Portuguesa e as propostas pedagógicas que têm sido apresentadas, ao longo dos anos, principalmente em relação aos documentos oficiais, com reflexo no material didático e nos conteúdos programáticos das escolas. Além disso, mostraremos alguns exemplos de abordagem de conteúdos frequentemente presentes em programas oficiais de ensino Fundamental e Médio, evidenciando de que maneira é possível conciliar o que comumente se faz nas aulas de língua portuguesa a uma perspectiva mais produtiva de educação linguística.

O caminho para melhorarmos cada vez mais a educação brasileira é longo, difícil e cercado de problemas administrativos, políticos e pedagógicos, mas entendemos que nosso papel como formadores de professores é questionar práticas e propor encaminhamentos, fundados em reflexões teórico-metodológicas, para que brasileiros de todas as idades tenham uma formação consistente na língua materna. É este nosso principal objetivo neste capítulo.

#### ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sempre que fazemos um levantamento bibliográfico sobre ensino de Língua Portuguesa, é comum encontrar críticas a aspectos multifacetados associados à sala de aula, como inconsistência teórico-metodológica na abordagem, na organização dos conteúdos e no planejamento das atividades, uso de material didático incoerente em relação à perspectiva utilizada, incoerência terminológica, uso do texto como pretexto etc. (cf. PERINI, 1996; ANTUNES, 2007; TEIXEIRA; SANTOS, 2018). Porém, é importante atentar para as motivações dessas críticas, fundamentadas em reflexões diferentes – embora não divergentes – acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 55), o principal objetivo a ser considerado na escola, ao final do ensino médio, deve ser

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais [...].

Essa concepção de ensino pressupõe a língua como atividade interativa que, “direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros” (ANTUNES, 2007, p. 40). Dessa forma, como enfatizam as diretrizes dos Parâmetros, além de memorizar regras gramaticais, é essencial ler e produzir textos diversos, multissemióticos, formando leitores críticos que consigam se situar sócio-historicamente. E essa perspectiva é reiterada na BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (...) Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Percebemos, portanto, que paira sobre ambos os documentos uma visão de língua não homogênea, atrelada a linguagens variadas que, juntas

e combinadas, constituem textos que efetivamente circulam socialmente, em mídias diversificadas. Os pressupostos teóricos que fundamentam a perspectiva presente nesses documentos oficiais abarcam Sociolinguística, Linguística de Texto, Semiótica, Análise do Discurso, Funcionalismo, Linguística Aplicada, além de teorias associadas à pedagogia de leitura e à educação literária. Porém, se fizermos uma análise mais cuidadosa dos documentos, perceberemos conteúdos tradicionalmente vistos nas escolas há décadas, como classes gramaticais e funções sintáticas – utilizando principalmente a nomenclatura da NGB, diga-se de passagem –, figuras e funções da linguagem, tipologia textual, ortografia, pontuação, estrutura do parágrafo, coesão, dentre outros termos que já vimos milhares de vezes em materiais didáticos e provas, nos mais diversos níveis de ensino.

Se, porém, há nesses documentos oficiais uma mescla de terminologia já conhecida e de abordagens mais recentes, por que ainda não encontramos nas salas de aula, como uma prática comum e recorrente, essa concepção de ensino de língua? Segundo Travaglia (2019, p. 377, grifos do autor), para compreender os problemas que temos visto recentemente a respeito do descompasso entre o que preconizam os documentos oficiais nacionais e o que ocorre em sala de aula, é essencial voltar um pouco mais no tempo:

Embora a questão abranja apenas o que se fez a partir da década de 1990, importa lembrar a reforma proposta na década de 1970, nem que seja para registrar que sua inespecificidade determinou seu pouco ou nenhum efeito duradouro em sala de aula. A reforma de ensino proposta pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 transformou a disciplina “Língua Portuguesa” na disciplina “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, chamando a atenção, inclusive, para outras linguagens que não a verbal. Em seu artigo 4º, parágrafo 2º, essa lei diz: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” Sem saber exatamente o que fazer, as escolas e os livros didáticos, em muitos casos,

trocaram a teoria morfológica e sintática tradicional que era ensinada metalinguisticamente por outra: a “Teoria da Comunicação”, com os conceitos de emissor, receptor, código, canal, mensagem, codificação e decodificação. Poucos trabalharam as linguagens não verbais, e em pouco tempo a questão da comunicação, como foi trabalhada, desapareceu.

Assim, as lacunas deixadas pela LDB na década de 1970 foram parcialmente preenchidas anos depois com os PCN (BRASIL, 1998, 2002), as OCN (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2018), mas os problemas de inadequação teórico-metodológica na sala de aula permaneceram.

Atualmente, não é incomum ouvir de professores de língua portuguesa os seguintes comentários: “Hoje em dia, não é mais pra ensinar gramática”, “Não ensino gramática porque não é importante”, “A moda agora é gênero textual”, “Pra que ensinar tanto texto?! Pra que ensinar receita, por exemplo?!”, “Tem que ensinar texto ou língua?!”. Por trás desses questionamentos, constatamos um desconhecimento das diretrizes oficiais – que nunca preconizaram deixar de “ensinar gramática” –, e das teorias linguísticas mais recentes – que vêm discutindo há décadas incoerências referentes à nomenclatura utilizada nas escolas, além de métodos mais produtivos para ensino de língua. Porém, não podemos simplificar o debate associando a responsabilidade à falta de atualização dos professores, pois educação envolve políticas de ensino que precisam ser discutidas nos níveis governamental, acadêmico e trabalhista – discussão bastante complexa, que não cabe neste nosso texto.

Voltando, portanto, ao foco das aulas de língua portuguesa, fica claro que, com a publicação dos PCN de ensino Fundamental e Médio, das OCN de Ensino Médio e, em 2018, da BNCC referente a ambos os níveis de ensino, os estudos linguísticos que vinham sendo desenvolvidos nas universidades brasileiras estavam, finalmente, sendo amplamente divulgados, visando a serem implementados nas escolas. Porém, além de questões políticas envolvendo a publicação desses documentos, uma das maiores dificuldades de implementação das ideias acerca de ensino

de língua tem sido o conceito de “análise linguística/semiótica”, que passamos a abordar a seguir.

## DOS ESTUDOS TRADICIONAIS DA GRAMÁTICA À ANÁLISE LINGUÍSTICA E MULTISSEMIÓTICA

Frequentemente, a compreensão de uma conjuntura pode ser alcançada pela análise dos fatores históricos e contextuais que motivaram e que culminaram na sua configuração. Para compreender um pouco do contexto atual da disciplina de Língua Portuguesa, Soares (2002) nos convida a refazer o percurso que engendrou o modo como ela se apresenta hoje. Embora a autora retrate os desdobramentos da disciplina desde a época jesuítica, interessa-nos particularmente a segunda metade do século XX, quando se observam as primeiras mudanças no tratamento dos objetos de conhecimento disciplinares e sua transposição para objetos de ensino-aprendizagem sobre o idioma materno.

Para Soares (2002), três foram os fatores principais responsáveis pela gradativa substituição, ainda que inicialmente circunscrita à academia, da concepção de ensino de língua com foco na gramática tradicional, na retórica e na poética por uma abordagem que tomou o texto como objeto central das aulas de Língua Portuguesa. O primeiro deles se refere às reformas educacionais, às mudanças culturais e sociais que ocorreram a partir da década de 1950, quando houve a ampliação do acesso à educação, por meio da qual as camadas mais populares da sociedade passaram a frequentar os assentos escolares. Nesse novo contexto, não mais se tratava de ensinar língua apenas para aqueles que já transitavam no universo letrado, a quem interessava o estudo de suas formas de prestígio. A heterogeneidade linguística que se instituiu a partir da ampliação do acesso à escola exigiu uma nova postura dos professores, abrindo espaço nas salas de aula para a discussão acerca das variedades linguísticas e do seu tratamento didático. Um segundo fator relaciona-se à ampliação da descrição do português brasileiro, tanto falado quanto escrito, o que possibilitou que novas formas de abordar e de conceber a gramática da língua pudessem se desenvolver, proporcionando um tratamento não

só prescritivo como também reflexivo da língua. Por fim, a vertente da Linguística de Texto, que, ao eleger o texto como o elemento central para fins didáticos, propôs um olhar para além dos limites da palavra e da frase, permitindo que fenômenos transfrásticos, como a referenciação, ou ainda cognitivos, discursivos e pragmáticos, como as inferências, os implícitos, os atos de fala, também pudessem se transformar em objetos de ensino.

Essa confluência de fatores, que congregam uma concepção de língua, de gramática e de ensino de língua e de gramática, foi responsável para que gradativamente o ensino da gramática tradicional compartilhasse espaço com a reflexão acerca dos usos da língua em seus diferentes contextos. Trata-se, assim, de não apenas ensinar a língua como estrutura e nomenclatura, mas também de refletir sobre essas estruturas de maneira situada, em seus contextos variados. Para Bezerra e Reinaldo (2013), a partir do momento em que o texto passa a ser o objeto central das aulas de Língua Portuguesa, o enfoque tradicional, centrado na nomenclatura e na classificação gramatical, torna-se insuficiente. Assim, a prática de análise linguística surge como uma alternativa que visa ao domínio da escrita padrão pelo estudante e “assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14).

O termo “análise linguística” surge na década de 1970, em correlação com o que se convencionou chamar “descrição linguística”, prática segundo a qual se buscava mostrar a constituição e o funcionamento das línguas, sem necessariamente correlacioná-los ao ensino. Porém, a partir dos anos 80 – especialmente com a publicação de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1997 [1984]), obra que apresenta uma coletânea de capítulos que se tornou marco para a renovação da abordagem da leitura, da oralidade, da escrita e das reflexões sobre a língua –, a prática da análise linguística se transforma na alternativa para levar o estudante ao domínio da norma padrão (BEZERRA; REINALDO, 2013). A obra seria reeditada em 1997, com nova configuração de artigos, mas igual teor teórico e metodológico.



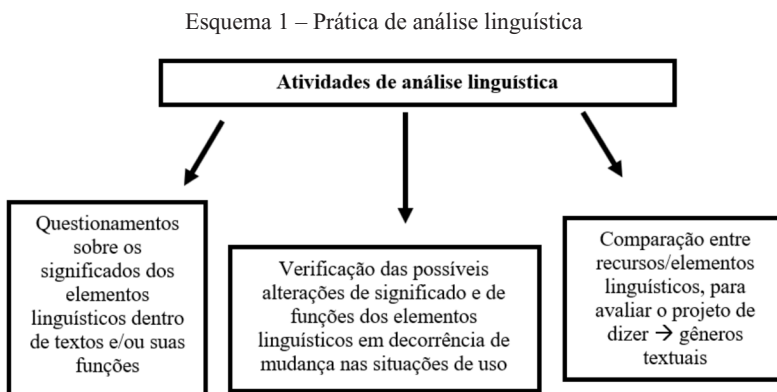
Para Bezerra e Reinaldo (2013), em termos de definição, há que se considerar que, sob o rótulo “análise linguística”, podem-se abrigar diferentes perspectivas teóricas: a classificação e a nomenclatura tradicionais são uma forma de analisar as estruturas da língua desde o nível fonológico até o oracional, tendo como limite o período; a abordagem proposta por Mattoso Câmara, por sua vez, é um exemplo de descrição linguística segundo o paradigma estruturalista; mais recentemente, os trabalhos de Mário Perini, com destaque para a *Gramática Descritiva do Português* (1996), ilustram a análise e a descrição do português de acordo com o paradigma gerativista, entre outras. Portanto, a análise linguística em si não abriga, em essência, a transposição desses objetos do conhecimento para objetos de ensino-aprendizagem, tampouco têm essa finalidade precípua. O seu deslocamento para o universo pedagógico ocorre, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), em um fazer, que se denomina prática. Assim, fazer ou praticar análise linguística implica correlacionar o estudo das estruturas de uma língua e seu funcionamento a propostas pedagógicas visando ao seu ensino.

A transição do conceito de um universo para o outro iniciada por Geraldi (1997 [1984]) ganha fôlego com a publicação dos PCN. Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 75, grifos das autoras) enfatizam que esse documento traz como princípio “um ensino de língua pautado no uso [...] e na reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística)”, com o objetivo de que os alunos desenvolvam um conjunto de conhecimentos que os tornem capazes de transitar com autonomia nos eixos da leitura e da escuta, da produção textual escrita e oral. Essa perspectiva deixa clara a concepção sociocognitiva e interacional de língua, defendida pelos estudos textual-discursivos e também pelas pesquisas em Sociolinguística e Funcionalismo (cf. NEVES, 2004; KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008; KEMIAC; ARAÚJO, 2010).

Especificamente ao tratar da prática de reflexão sobre a língua, os PCN justificam sua importância para a ampliação das habilidades relacionada à produção e à interpretação de textos e as distinguem em dois conjuntos de atividades: as epilinguísticas, “voltadas para o uso, no próprio interior da atividade em que se realizam”, e as metalinguísticas,

“relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 1998, p. 30). As primeiras, portanto, permitem que ocorra uma reflexão a respeito da língua em situações concretas de uso; elas acontecem de forma espontânea, até mesmo em nossas interações cotidianas, e necessitam, segundo os PCN, de um planejamento quando se trata da sua abordagem didática. Já as segundas permitem que se elaborem conhecimentos metalinguísticos, os quais proporcionam reflexões a respeito das regras de funcionamento da língua.

Podemos sintetizar o que se pretende didático-pedagogicamente com a prática de análise linguística, conforme apresentado no Esquema 1:



Fonte: cf. Santos, Cuba Riche, Teixeira (2012, p. 80)

Um exemplo dessa prática é a abordagem de regras ortográficas, em uma situação em que se justifique a grafia com “z” em verbos derivados de adjetivos aos quais é acrescido o sufixo “-izar” – canalizar, formalizar, urbanizar etc. Para o estabelecimento dessa reflexão e a construção cognitiva dessa regra, uma gama de conhecimentos de natureza metalinguística precisou ser mobilizada: o que é um verbo, um adjetivo e um sufixo, o que significa derivação, além de outros conhecimentos, como o fato de a representação ortográfica estar na dependência de certas variáveis etc. Sendo um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa levar o estudante

ao domínio da norma padrão da língua, o que inclui aprendizagens acerca da sua ortografia, a compreensão das normas que regem a forma correta de grafar as palavras implica necessariamente que conhecimentos acerca da língua no tocante às suas formas sejam construídos. No caso em tela, não se trata apenas de decorar uma regra para recitá-la, mas do conhecimento da regra para aplicação em contextos específicos. Trata-se de atender ao que preconizam os PCN, ao afirmar que o falar sobre a língua não deve se constituir um fim em si mesmo, mas um meio através do qual o aprendiz possa aprimorar a sua produção linguística (BRASIL, 1998, p. 31).

Assim, as atividades epilinguísticas proporcionam uma reflexão situada a respeito dos usos da língua, enquanto as metalinguísticas permitem que o estudante elabore raciocínios teóricos a respeito do funcionamento gramatical, os quais têm como função fazer o uso competente de estruturas linguísticas de acordo com as situações de interação discursiva. Em síntese, conforme apregoam os PCN, “os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção” (BRASIL, 1998, p. 78-79).

Bezerra e Reinaldo (2013) apresentam um importante panorama acerca de dois agrupamentos de trabalhos que propõem a abordagem do texto/discurso por meio de atividades de análise linguística: aqueles que circulam na academia, publicados em livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos científicos, e aqueles presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Essa curadoria a respeito desses dois conjuntos mostra que a concepção de análise linguística que circula na academia em geral aparece refletida em atividades de natureza epilinguística e metalinguística, ancoradas em determinada abordagem teórica; já a didatização da análise linguística se mostra, nos livros didáticos analisados pelos autores, flutuante entre a tradição gramatical, as teorias linguísticas ou em uma combinação dessas duas abordagens.

Nessa esteira, para Bonini e Yano (2018, p. 340), é essencial que os professores avaliem os livros didáticos que lhes são apresentados, levantando questionamentos acerca da abordagem de análise linguística presente nesses materiais, como os seguintes:

- As atividades de análise linguística partem de um texto ou de uma explicação prescritiva?
- Se as questões têm a ver com o texto, verifique se o texto é usado como pretexto para as questões ou se elas realmente colaboram para o entendimento mais profundo do texto.
- Há alguma atividade de menção ou valorização das variedades, ainda que predomine o ensino na norma padrão?
- As atividades constituem um encadeamento, uma sequência, ou apresentam-se em exercícios soltos?
- As atividades propostas levam o aluno a compreender o uso da linguagem em contexto social escrito ou oral? Ou são atividades mecânicas e descontextualizadas?
- Há textos explicativos sobre os recursos linguísticos? Os exemplos contemplam os textos da unidade?
- O livro traz a possibilidade de adaptação das atividades para o contexto de uso mais autêntico, mais próximo do cotidiano do aluno?

Mais recentemente, a BNCC, no tocante ao componente Língua Portuguesa, referendou a perspectiva assumida nos PCN para o tratamento didático da língua: a centralidade do texto como unidade de trabalho e a sua relação com o contexto de produção, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências em “atividades de leitura, escuta e produção textual em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, ao inserir a cultura digital e as práticas de linguagem contemporâneas, que incluem textos multimodais e multissemióticos, a BNCC aposta na análise linguística/semiótica, entendendo que as diferentes formas de construir sentido a partir de múltiplas linguagens e suas potencialidades sejam objeto de estudo e reflexão, o que permite aos educandos “uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 70).

Assim como nos PCN e nas OCN, ainda que de forma um pouco distinta e mais detalhada em relação aos conteúdos programáticos, a BNCC organiza as habilidades a serem desenvolvidas e os objetos de conhecimento a partir de eixos de trabalho com a língua, quais sejam, “oralidade, leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, [...] textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71). Especificamente em relação à análise linguística/semiótica, define-se que ela

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gênero (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Portanto, o trabalho com a linguagem deve enfatizar objetos de conhecimento – como a coesão e a coerência textuais, a progressão textual, as variedades linguísticas, as escolhas lexicais, os mecanismos sintáticos e morfológicos – relacionados aos contextos de uso, associando-os às especificidades dos sistemas semióticos envolvidos, sua composição e estilo, privilegiando aspectos como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescentando, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência, etc. (BRASIL, 2018, p. 81). Sousa e Teixeira (2019, p. 51) exemplificam a abordagem multissemiótica, citando o que acontece em uma notícia de jornal:

É preciso repensar como o espaço, o tempo e as relações entre enunciador e enunciatário se dão no espaço virtual de comunicação. Tomando o gênero notícia como ilustração, é preciso levar em conta os diferentes suportes (jornal, sites de notícias, redes sociais) que o põem em circulação. Uma notícia impressa contrai uma relação sintagmática, por meio da estratégia enunciativa da montagem da página, com outras notícias, títulos e fotografias. Além disso, obedece a uma determinada distribuição dentro do jornal, organizado em seções e cadernos.

Assim, de acordo com a BNCC, há universais em todas essas manifestações de linguagem, que é a expressão de um sentido, de uma apreciação valorativa, passíveis de serem resgatados pela análise dos diferentes arranjos dos sistemas semióticos que os constituem:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 69)

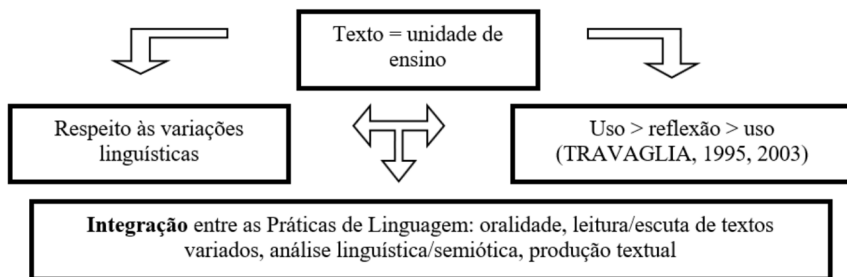
Dessa forma, partindo do que preconiza a BNCC, não se trata mais de refletir sobre a língua, mas sobre as linguagens e sua interação nos discursos em que se articulam. Se o ensino de língua(gens) deve tomar como objeto central o texto, materializado em diferentes gêneros discursivos, e considerando aqui um conceito amplo de texto – não apenas restrito à linguagem verbal falada ou escrita –, não se pode negar a premissa de que neles convergem vários sistemas semióticos. Ainda que apenas se considere a linguagem verbal escrita, é importante atentar ao fato de ela se desenvolver no espaço, sendo, portanto, também visual. Em síntese, a

ideia de considerar, nas aulas de português, a análise linguística/semiótica inclui uma série de desdobramentos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos – presentes, de uma maneira ou de outra, há décadas, em obras de autores como Geraldi (1997 [1984]), Antunes (2007), Bezerra e Reinaldo (2013), Faraco, (2017), Barros, Teixeira e Lima (2019), Sousa e Teixeira (2019) dentre outros –, refletindo a respeito de aspectos como:

- conhecimento linguístico, em diversos níveis, atrelados ao respeito às variantes linguísticas, à língua em uso, à construção da cidadania e à formação do leitor/produtor de textos variados;
- aspectos associados ao *continuum* fala-escrita e a diversos aspectos multissemióticos, integrando gêneros e tipologias textuais;
- metodologias variadas de abordagem linguístico-textual, incluindo sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), multiletramentos etc.

Sintetizando, portanto, a concepção de ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na análise linguística/semiótica presente nos PCN, nas OCN e na BNCC (cf. Esquema 2), podemos dizer que, no primeiro documento, a prática de análise linguística engloba gêneros e sequências textuais, variação linguística, aspectos morfossintáticos e sintáticos, semântica, ortografia, pontuação (cf. BRASIL, 1998, p. 59-63); já a BNCC sugere como campos do conhecimento linguístico estudos de fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, coesão, oralidade, gêneros e tipos textuais, variação linguística, elementos notacionais da escrita, considerando, porém, questões multissemióticas conforme a configuração dos gêneros analisados (cf. BRASIL, 2018, p. 80-87 e 170-191):

Esquema 2 – Ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais brasileiros



Fonte: Autoria própria.

## ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA, OBJETOS DO CONHECIMENTO E HABILIDADES: CORRELAÇÕES EM PROPOSTAS CURRICULARES

Nesta seção, exemplificaremos o que se tem ensinado nas escolas, sob o rótulo de “análise linguística”, por meio da ilustração de dois programas de disciplinas de Língua Portuguesa – o programa do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Rio de Janeiro<sup>1</sup> e o programa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (RJ). Essa exemplificação visa a identificar se e como essas escolas, nas suas matrizes curriculares, inserem o eixo da análise linguística/semiótica em seus objetos de conhecimento e habilidades elencados, sem a pretensão de considerar esses exemplos como representativos de um conjunto de escolas ou de uma prática de análise linguística/semiótica estabelecida – elas são tomadas exclusivamente com o intuito de ilustrar.

Importa salientar que a BNCC prevê a inclusão, nos currículos dos diferentes sistemas de ensino, de elementos que visem a dar conta das suas especificidades, de forma que se mantenha a sua autonomia e que se respeitem o contexto e as peculiaridades do público escolar. Assim, embora a BNCC tenha um caráter normativo, o que se pretende não é uma transposição *ipsis litteris* do seu conteúdo para todos os contextos educacionais, mas uma curadoria quanto aos componentes curriculares e à sua organização de forma inter/trans/disciplinar, à seleção e à aplicação

1 A escola particular não será identificada e faremos paráfrases do seu planejamento curricular.



de estratégias didático-pedagógicas e de metodologias de ensino, além da produção de recursos didáticos e avaliativos específicos a essas realidades (cf. BRASIL, 2018). Essa associação entre os documentos oficiais nacionais e as propostas curriculares regionais ou locais decorre da necessidade de se pensar o ensino de Língua Portuguesa para além dos PCN, das OCN e da BNCC. Afinal, a letra da lei e as diretrizes que orientam os caminhos a seguir nas salas de aula só fazem sentido se pensadas em conjunto com o projeto político-pedagógico das escolas.

No caso do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa da escola particular carioca aqui comentada, pensado para o ano letivo de 2019 e organizado em três trimestres, são definidos conceitos-chave, o programa da disciplina e as habilidades e competências que se espera que os alunos desenvolvam, de maneira semelhante ao que preconiza a BNCC, destacando leitura e produção de textos literários e não literários. Os conteúdos linguísticos e gramaticais, segundo o documento desta escola, são trabalhados a partir do texto, enfatizando a construção de sentido e o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

A escola também segue as orientações da Base, ao propor que o ensino de língua aconteça segundo a perspectiva “enunciativo-discursiva”, que toma como objeto de ensino o texto em seus diferentes gêneros, o que também é apontado na descrição do programa – no caso em tela, os gêneros textuais selecionados são o conto e o romance. Relativamente aos objetos de conhecimento, são elencados seis, dos quais quatro referem-se à análise de aspectos estruturais da língua e dois às especificidades dos gêneros narrativos (os elementos da narrativa e os tipos de discurso), o que pode sugerir que os conhecimentos acerca da estrutura da língua tenham maior destaque que outros. Como o programa não faz uma organização dos objetos a partir dos eixos (leitura/escuta, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica) ou dos campos de atuação (jornalístico-midiático, atuação na vida pública, estudo e pesquisa, artístico-literário), conforme detalhado pela BNCC, podemos inferir como se distribuem esses objetos em relação aos eixos a partir da análise das habilidades e competências.

O exame desses itens do programa aponta para a identificação de quatro habilidades referentes ao eixo da leitura, um relativo à produção textual escrita e oral e quatro referentes à análise linguística, com ênfase em elementos da morfossintaxe da língua: estrutura da oração e do período simples, tipos de sujeito, formas de indeterminação do sujeito e efeito textual, tipos de predicado, complementos e adjuntos, transitividade e regência verbal, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Esses objetos de conhecimento, pela sua redação, têm estreita relação com a abordagem da análise linguística pelo viés tradicional – estrutura da oração, oração e período, tipos de sujeito e de predicado, por exemplo, que indicam o tratamento desses elementos seguindo a classificação e a nomenclatura da abordagem tradicional. Contudo, o programa não se restringe a esse tratamento, dado que as habilidades preveem a análise do funcionamento da língua nos gêneros selecionados, por exemplo, ao apontar que o estudante deva ser capaz de: compreender a relação entre o uso dos predicados verbal e nominal e a estrutura textual narrativa ou descritiva; interpretar o efeito de sentido de modificadores; reconhecer o efeito textual da indeterminação do sujeito. Assim, há habilidades derivadas de atividades metalinguísticas com fim em si mesmas, como reconhecer os tipos de sujeito e identificar as classificações sintáticas dos verbos, porém, de uma maneira geral, o programa pretende estudar os gêneros discursivos, sua estrutura e funcionamento, e investigar aspectos da língua e o seu funcionamento em textos.

Já o programa de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (Figura 1) faz parte do seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) para o triênio 2017-2020. O PPPI da escola traz um amplo embasamento teórico, no qual são explicitados os fundamentos que subjazem às diversas concepções que perpassam todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola. No tocante à disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, o CPII segue as orientações dos PCN e o estudo da língua tendo como objeto o texto e sua materialização em diferentes gêneros discursivos:

TEXTO E GRAMÁTICA:  
NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS

Figura 1 – Conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa – 1º trimestre – 8º ano – Colégio Pedro II

<b>PRIMEIRO TRIMESTRE</b>		
<b>Gêneros</b>	<b>Aspectos textuais e linguísticos</b>	<b>Produção de texto</b>
<b>PRIMEIRA PÁGINA DOS JORNAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de elementos multimodais (tamanho das manchetes, largura das letras, tipo e cor das fontes ou dos outros títulos), fotos e legendas, chamadas;</li> <li>• relação entre o custo, a manchete e o público-alvo a que o jornal se destina, avaliando as consequências dessas escolhas;</li> <li>• admitir que todo veículo de comunicação tem um alinhamento ideológico, assim como os leitores;</li> <li>• variabilidade linguística;</li> <li>• denotação e conotação;</li> <li>• semântica e função dos tempos verbais empregados;</li> </ul>	Trabalho escrito em grupo: análise comparativa da primeira página dos principais jornais de grande circulação no Rio de Janeiro.
<b>NOTÍCIA E REPORTAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores semânticos e pragmáticos dos verbos <i>dicendi</i>;</li> <li>• discurso direto e indireto e seus efeitos de sentido;</li> <li>• implicações pragmáticas do uso da 3ª pessoa;</li> <li>• diferenças entre fato e versão (existirá diferença?);</li> <li>• o mito da objetividade;</li> <li>• revisão de transitividade verbal (verbos notionais indicando ações ocorridas em torno do fato noticiado; verbos de ligação);</li> <li>• revisão de sujeito e tipos de sujeito;</li> </ul>	Produção de notícias, reportagens ou vídeo-reportagens sobre variados assuntos, adotando estratégias diversificadas (notícia a partir de uma imagem, a partir de um título; escrita do título e
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formas de indeterminar o sujeito e seus propósitos comunicativos nas notícias; valor argumentativo das formas de indeterminar o sujeito (observação: revisão de indeterminação do sujeito com o verbo na 3ª pessoa do plural, visto no 7º ano, e introdução à indeterminação do sujeito com o índice -SE); apresentação e explicitação das diferenças do uso de estruturas formais e informais de indeterminação do sujeito (ex: você, geral).</li> <li>• revisão de predicado verbal e nominal; predicativo do sujeito;</li> <li>• revisão de adjunto adverbial;</li> <li>• revisão de complementos verbais;</li> <li>• ensino das vozes verbais, agente da passiva, explorando o propósito comunicativo e o enfoque dado quando se emprega determinada voz verbal;</li> <li>• papéis temáticos: agente e paciente.</li> </ul>	subtítulo a partir da notícia; escrita do <i>lead</i> a partir do corpo e vice-versa);  Retextualização: preparação de um plano para fazer a vídeo-reportagem, levando em conta que deverá ser apresentado oralmente.
<b>CRÔNICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crônicas literárias: trabalhar elementos da narrativa;</li> <li>• crônicas argumentativas: trabalhar elementos dos textos prototipicamente argumentativos (tese, argumentos);</li> <li>• figuras de linguagem: comparação, metáfora, metonímia, eufemismo e ironia, antítese.</li> </ul>	Produção de pequenas narrativas escritas e orais sobre fatos do cotidiano.
<b>PONTOS NODAIS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem;</li> <li>• crônica;</li> <li>• sujeito indeterminado com SE;</li> <li>• vozes verbais;</li> <li>• agente da passiva;</li> <li>• figuras de linguagem: comparação, metáfora, metonímia, eufemismo e ironia.</li> </ul>	

Fonte: PPPI CPII (s/d, p. 429-430)

A partir da leitura do programa presente na Figura 1, percebe-se que são elencados quatro gêneros para o trabalho no primeiro trimestre (primeira página dos jornais, notícia e reportagem e crônica), a partir dos quais são trabalhados aspectos textuais e linguísticos, e a produção textual é especificada. Em relação à prática da análise linguística/semiótica, percebe-se que é orientada a partir dos gêneros em estudo. Assim, no

caso do gênero primeira página dos jornais, o programa propõe apreciar os elementos multimodais (tamanho das manchetes, largura das letras, tipo e cor das fontes ou dos outros títulos, fotos e legendas, chamadas), a exemplo do que propõe a BNCC para o eixo em questão, articulando tais elementos a temas como variabilidade linguística, denotação e conotação e semântica em função dos tempos verbais empregados – abordagem que dialoga com a proposta, já citada, de Sousa e Teixeira (2019).

Relativamente aos gêneros notícia e reportagem, os objetos de conhecimento são apresentados a partir de um recorte que os toma em função do uso, considerando as especificidades desses gêneros quanto à esfera de circulação, ao estilo, à estrutura composicional, aos valores ideológicos veiculados etc. Assim, além de sugerir, pela redação, uma abordagem tradicional de alguns elementos linguísticos, como a revisão de sujeito e dos tipos de sujeito, do predicado nominal e verbal e do predicativo do sujeito, do adjunto adverbial e dos complementos verbais, o programa contempla o tratamento de aspectos linguísticos com ênfase em contextos de uso e os efeitos provocados. Tais efeitos se referem ao sentido do discurso direto e indireto, aos valores semânticos e pragmáticos dos verbos *dicendi*, às implicações pragmáticas para o uso da 3ª pessoa verbal, à revisão da transitividade verbal, considerando as ações ocorridas em torno do fato noticiado, aos propósitos comunicativos da indeterminação do sujeito em notícias, entre outros.

A partir dessa exemplificação, pode-se depreender que ambas as escolas, em seus programas de Língua Portuguesa para o 8º ano, preveem a análise linguística/semiótica segundo uma abordagem que ora tende a tratar os aspectos linguísticos de uma forma mais tradicional, em que se dá relevo a atividades de natureza metalinguística, ora os trata considerando os contextos de uso, conforme já haviam apontado Bezerra e Reinaldo (2013), quando da abordagem de atividades de análise linguística propostas por livros didáticos.

Esse movimento pendular no tratamento da língua em termos estruturais permite a construção de conhecimentos, por parte dos educandos, que lhes deem suporte para usar de forma competente a(s) língua(gens)

em situações concretas, em atividades de leitura e produção oral ou escrita. O mesmo movimento permite ainda a produção de conhecimentos acerca da língua, também desejáveis, se pretendemos formar sujeitos que tenham condições de acessar e transitar pela cultura erudita.

#### ALGUNS EXEMPLOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Seguindo nossa proposta de discussão de questões atinentes a texto, gramática e análise linguística/semiótica, relacionadas ao ensino, apresentaremos alguns exemplos dessa prática, em contextos reais de uso da língua. Tomamos aqui um conceito amplo de texto, cuja constituição pode-se dar por vários sistemas semióticos combinados, cuja integração é responsável pela construção do sentido. Em se tratando da linguagem verbal escrita, há que se considerar sua dupla natureza, conforme já apontamos acima: o fato de se desenvolver no espaço e de ter uma representação gráfica que lhe atribui a propriedade de ser também visual.

Para estender a reflexão aqui proposta, citamos o trabalho de Drum e Lebler (2020), em que as autoras apresentam um estudo da reportagem publicada em 2016 na Revista *Veja*, intitulada “Os últimos dias de Dilma Rousseff”. Nessa reportagem (cf. Figura 2), o texto em linguagem verbal escrita e o seu contexto de produção (o impedimento da ex-presidente) impõem uma releitura da fotografia que faz parte da reportagem: enquanto a legenda indica que o fato retratado ilustra a chegada da tocha olímpica dos jogos do Rio de Janeiro, apresentando, em primeiro plano, o fogo, e em segundo plano, a ex-presidente, a reportagem e seu contexto de produção reorientam o sentido atribuído à imagem, em que o fogo pode ser interpretado como a destruição do governo, marcada pelo *impeachment* de Dilma Rousseff:

Figura 2 – Recorte da manchete, linha de apoio e imagem da reportagem “Os últimos dias de Dilma Rousseff”



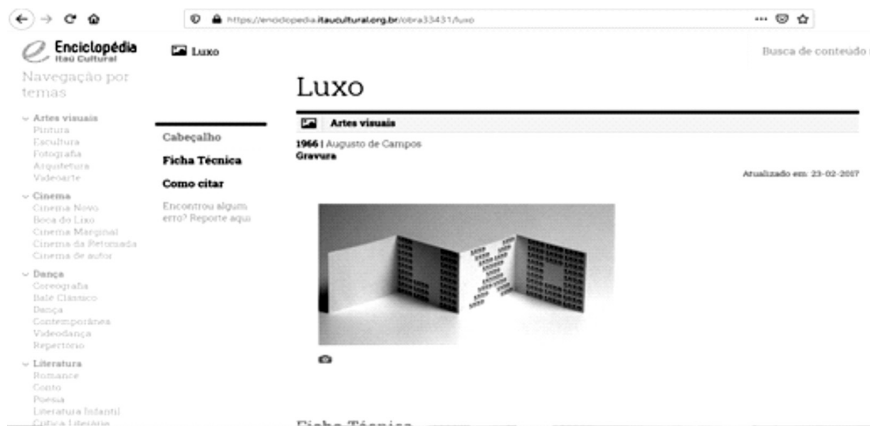
Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/os-ultimos-dias-de-dilma-rousseff/> (2016)

Esse exemplo ilustra como a análise linguística/semiótica considera os diferentes planos que constituem a imagem em tela, integrando-se à reflexão sobre os sentidos construídos e veiculados em um texto/discurso, especialmente quando se tomam para estudo os gêneros hipertextuais, em que imagem estática e em movimento, linguagem sonora e linguagem verbal escrita e oral se articulam.

Levando em consideração essa dupla natureza da linguagem verbal escrita, podemos tomar a poesia concreta como amostra de combinação de linguagens que brinca com forma e sentido. Assim, sua compreensão e apreciação estética não pode se furtar à leitura de ambas as linguagens – verbal e visual. Um exemplo é o famoso poema “Luxo”, de Augusto de Campos (Figura 3), no qual, duplamente, a forma pela qual se dispõe a palavra “luxo” constitui, de maneira concomitante, a palavra “lixo”. O sentido do poema está, portanto, vinculado não apenas à leitura do verbal, mas do verbal enquanto forma também visual, englobando desde a fonte tipográfica decorativa, remetendo ao conceito usual de luxo, até a substituição fonética criando o jogo de palavras *lixo-luxo*, passando pela escolha de letras maiúsculas, que dão destaque e criam ainda mais semelhança entre as palavras; tudo colabora, portanto, para a reflexão

acerca do sentido criado pelo jogo de palavras: “O lixo é um luxo” ou “O luxo é um lixo”:

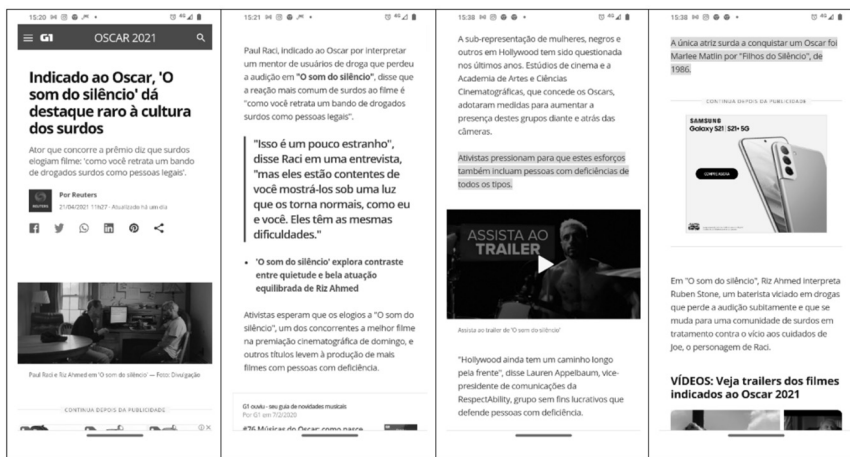
Figura 3 – Poema de Augusto de Campos “Luxo”



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33431/luxo> (2017)

Outro exemplo que merece destaque nesta nossa análise é a estrutura das notícias jornalísticas veiculadas em sites como o portal G1. Como muitas pessoas leem notícias pelo computador ou pelo celular, em vez de comprar jornal impresso, a formatação e a organização das informações obedecem ao estilo de leitura contemporâneo, utilizando recursos multissemióticos que incluem tamanho de frases e parágrafos, fontes de tamanhos e cores variados, hipertextos que levam a detalhes a respeito de informações citadas na notícia, fotos e legendas, publicidade interferindo na leitura fluida da notícia, trechos em destaque para chamar a atenção do leitor, inter-relação com outras notícias que aparecem, conforme clicamos na barra de rolagem etc. Na Figura 4, uma notícia a respeito de um dos filmes indicados ao *Oscar* 2021 demonstra como esses fatores combinados colaboram para a composição do texto como um todo:

Figura 4 - Notícia do site *GI* (versão mobile)



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/oscar/2021/noticia/2021/04/21/indicado-ao-oscar-o-som-do-silencio-da-destaque-raro-a-cultura-dos-surdos.ghtml> (2021)

O *print screen* que consta na Figura 4 foi editado para ser citado neste capítulo de livro, portanto, não aparecem todas as propagandas que se misturam ao texto da notícia – deixamos apenas uma delas, de um celular. Sempre, porém, que um anúncio intervém na leitura, a informação “continua depois da publicidade” alerta o leitor a respeito da interrupção momentânea da notícia. Visualmente, a organização textual chama a atenção devido aos recursos tipográficos, como tamanho de letras, cor em destaque (grifo) para manchete e hipertextos (que, neste caso, aparecem também em vermelho). Dentro de um retângulo vermelho e em caixa alta, o Chapéu ou Retranca indica o assunto da matéria – *Oscar 2021*. Além disso, os trechos com sombreado (“Ativistas pressionam para que estes esforços também incluam pessoas com deficiências de todos os tipos.” e “A única atriz surda a conquistar um Oscar foi Marlee Matlin por “Filhos do Silêncio”, de 1986.”) só aparecem com cor diferente após a leitura transcorrer na barra de rolagem, sendo também um recurso hipertextual. Há ainda trechos em destaque, conhecidos no meio jornalístico como “olho”, marcados com linha vertical ou como tópico em cor vermelha – neste caso, também um hipertexto. E não podemos deixar de observar



a fragmentação dos parágrafos, quase todos constituídos de apenas uma frase – o que se justifica pela necessidade de agilidade na leitura na versão *mobile*. Também convém ressaltar a interação entre linguagem verbal escrita e as hiperâmídias – imagem estática (foto) e em movimento (*trailer* do filme), típicas de notícias nesse formato.

Assim, a compreensão do texto, levando em consideração a sua complexidade multissemiótica, pode ocorrer em diversos níveis, a depender do tipo de relação que o leitor terá com todos esses elementos colocados em jogo na sua construção, os quais chamam a atenção para determinados trechos ou os ilustram, como é o caso das imagens inseridas na Figura 4. Além de colocar em evidência, por meio dessa análise, os elementos constitutivos desses discursos em suas diferentes dimensões, que levam em conta os fatores hipertextuais, semióticos e enunciativos, também é possível destacar aspectos linguísticos que podem ser trabalhados em sala de aula, em níveis de ensino variados, a depender do objetivo e da maturidade leitora da turma, tais como:

- O uso de estratégias referenciais que exigem inferências na leitura, como podemos perceber na relação entre manchete – “Indicado ao Oscar, ‘O som do silêncio’ dá destaque raro à cultura dos surdos” – e subtítulo – “Ator que concorre a prêmio diz que surdos elogiam filme: ‘como você retrata um bando de drogados surdos como pessoas legais’”. Os termos “ator”, “prêmio” e “filme” acionam conhecimentos prévios a respeito de o *Oscar* ser um prêmio concedido a filmes, que, por sua vez, contam com atores. Tais informações necessitam de mais ou menos inferências para que se compreenda o texto. Da mesma forma, podemos nos questionar que tipo de “destaque raro à cultura dos surdos” aparece nesse filme – informação que surge em seguida, no comentário de espectadores surdos. Há ainda vários exemplos de anáforas diretas, indiretas e encapsulamentos (cf. SANTOS, 2015) no decorrer da matéria, como “esses esforços”, no quinto parágrafo, resumindo toda a porção de texto precedente. Destaque-se, porém, que não defendemos aqui o ensino de nomenclatura associada à referência, mas acreditamos ser importante o debate a respeito dos efeitos de sentido criados com essas estratégias coesivas.

- O uso de aposto para complementar informações dificilmente acessíveis ao leitor comum, como a explicação de quem é Paul Raci, um dos atores do filme: “indicado ao Oscar por interpretar um mentor de usuários de droga que perdeu a audição em ‘O som do silêncio’”. Há ainda outro exemplo logo após o título do filme – “um dos concorrentes a melhor filme na premiação cinematográfica de domingo”, informação que esclarece a categoria na qual o filme disputa o *Oscar*.

- A ausência de conectivos ligando parágrafos, que é explicada pela necessidade de tornar mais fácil a leitura – principalmente no celular – pode ser analisada em sala de aula, visando mostrar aos alunos os sentidos implícitos pela relação entre as informações, e não pelo uso dos conectivos. Para ilustrar, o quinto parágrafo poderia ser iniciado por um articulador adversativo ([Porém,] “Ativistas pressionam para que estes esforços também incluam pessoas com deficiências de todos os tipos”). O debate acerca dos elementos coesivos que poderiam iniciar esse parágrafo certamente seria importante em turmas de ensino Fundamental e Médio, por exemplo. A mesma atividade a respeito da coesão sequencial (ou sequenciação, para usar um termo mais atual – cf. KOCH; ELIAS, 2006) pode ser aplicada na análise da relação interfrástica, no quarto parágrafo.

- A matéria não deixa claro se apenas a temática do filme é sobre surdos ou se a produção também conta com autores surdos. Essa confusão ocorre por diversos motivos: o ator Paul Raci refere-se aos surdos como “eles”, excluindo-os do filme, colocando-os como espectadores; em seguida, afirma-se que os elogios ao filme podem levar “à produção de mais filmes com pessoas com deficiência”, mas filmes com pessoas com deficiência é uma estrutura ambígua, podendo se referir a personagens ou atores presentes atuando; mais à frente, fala-se em “medidas para aumentar a presença destes grupos diante e atrás das câmeras”, o que implica ter deficientes trabalhando nas produções cinematográficas – inferência reforçada a seguir, quando se destaca que apenas uma atriz surda recebeu o *Oscar* até o momento. Porém, o filme não conta com atores ou integrantes da equipe com deficiência, fato que, inclusive, levantou críticas à representatividade no cinema (cf. “Escolha de ator ouvinte como protagonista é considerada problemática”, em <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/oscar/2021/noticia/2021/04/22/o-som->

do-silencio-surdos-contam-como-foi-assistir-ao-filme-sobre-adaptacao-a-deficiencia.shtml). Assim, há uma ambiguidade no decorrer da matéria, reforçada pelo uso da preposição “com”, no trecho citado acima.

- As aspas aparecem na matéria com finalidades diferentes – indicar título de filmes ou representar discurso direto dos entrevistados –, o que nem sempre é percebido pelos alunos. Além disso, no segundo parágrafo, a fala de Paul Raci é interrompida para destacar a autoria do trecho citado (“disse Raci em uma entrevista”), e essa oração intercalada obedece a uma lógica discursiva típica de textos com discurso direto, com exigência de pontuação – no caso, vírgulas isolando a oração.

- Havendo interesse do professor em trabalhar estruturas semelhantes com mesmo efeito de sentido, é possível comparar as duas orações adverbiais finais que aparecem no quarto e no quinto parágrafos (grifos nossos): “Estúdios de cinema e a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, que concede os Oscars, adotaram medidas para aumentar a presença destes grupos diante e atrás das câmeras.” e “Ativistas pressionam para que estes esforços também incluam pessoas com deficiências de todos os tipos.”. Uma atividade interessante seria discutir a diferença de usar uma oração reduzida no quinto parágrafo (Ativistas pressionam para também incluírem pessoas com deficiências de todos os tipos), o que poderia levar a uma ambiguidade: qual seria o sujeito de “incluir”? Assim, a estrutura original da frase do quinto parágrafo explicita que os esforços das entidades cinematográficas devem servir para aumentar a representatividade de todos os tipos de deficientes nas telas.

Essa relação de aspectos linguísticos/semióticos e de sugestões de como abordá-los são apenas alguns elementos que podem ser tema das aulas de análise linguística/semiótica, os quais são comuns em textos desse gênero e de outros da esfera jornalística, motivo pelo qual seu funcionamento pode ser generalizado para contextos semelhantes de leitura e de produção textual. Da mesma forma, as sugestões de prática de análise linguística/semiótica contemplam desde aspectos mais tradicionais de ensino de língua portuguesa, como é o caso do uso da oração reduzida e das orações adverbiais finais, da pontuação e dos recursos tipográficos,

como as aspas, até outros que encerram uma prática embasada em teorias linguísticas – tal é o caso do estudo das estratégias referenciais e dos recursos coesivos (como a ausência de conectores explícitos). Vê-se, assim, que um texto curto e de construção aparentemente simples, de fácil acesso e amplamente presente no cotidiano de docentes e alunos, tem potencial para que se aborde a dimensão da análise linguística/semiótica em graus de complexidade variados, modulados a depender do público ao qual se destinam as atividades.

## REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo, nosso propósito foi apresentar algumas considerações a respeito do que significa ensinar Língua Portuguesa, principalmente esclarecendo o conceito de análise linguística e semiótica, conforme propõe contemporaneamente a Base Nacional Comum Curricular. Também consideramos, para tratar da análise linguística/semiótica, a vasta fortuna crítica já produzida no campo dos estudos da linguagem, aplicada ou não ao ensino, para propor a reflexão acerca do que, de um lado, se toma como concepção de língua e de linguagem(ns), que extrapola o viés tradicional, e, por outro, se consideram como possíveis práticas a partir dessas concepções.

Em relação ao ensino de língua, há que se ter em mente, conforme aponta Travaglia (2003, p. 17), que a língua é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa”. Assim, não se trata de tomar um objeto externo ao sujeito, mas de algo que lhe é constitutivo, cujo ensino deve propiciar a sua “descoberta”, a transformação desse conhecimento implícito e inconsciente em um conhecimento explícito e consciente, a fim de que esse sujeito possa empregá-lo, de forma competente, nas mais variadas situações sociointeracionais.

Essa visão mais ampliada de língua(gem) se coaduna a uma perspectiva dialógica, que vê aquela como lugar de interação, e o texto como a ponte que liga um indivíduo ao outro: “os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, o texto passa a ser considerado o *próprio lugar da*

*interação* e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2008, p. 19, grifo da autora).

Já relativamente à prática da análise linguística/semiótica, convém ressaltar que se trata do estudo da língua em uso em um texto real, representante de um gênero textual específico. É por meio da prática da análise linguística/semiótica que se observam as regularidades linguísticas que constituem o estilo dos gêneros textuais. Essa abordagem, contudo, não exclui o ensino de conceitos gramaticais metalinguísticos (nomenclatura gramatical) nem de regras normativas, mas os contextualiza e mostra como os usos da língua colaboram na criação de efeitos de sentido. Ou seja, a análise linguística/semiótica vai além do chamado “ensino gramatical tradicional”, mas não o exclui. O que defendemos é que, na proposição de uma aula na perspectiva da análise linguística/semiótica, termos e normas gramaticais não sejam aplicados *per se*, mas conforme um objetivo específico, em uma perspectiva reflexiva, associados à leitura e à produção de textos. Nessa linha, o texto não pode ser tomado como pretexto para retirada de exemplos a respeito dos quais se pratica a taxonomia dos elementos linguísticos; sua presença se deve ao fato de ele ser o *locus* onde se pode observar a língua viva, como ação, expressão de desejos, persuasão, ficção, embates ideológicos, ou seja, o lugar onde os sujeitos, seres sociais e de linguagem, se encontram.

Finalmente, quando o ensino de língua se assenta sobre essa perspectiva, consideramos ser possível colaborar para a formação de indivíduos capazes de participar de forma ativa da vida social da sua comunidade e de transitar pelo universo da leitura e da escrita, reiterando um dos trechos mais emblemáticos dos PCN: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI (Dossiê). *Policromias*, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lúcia; LIMA, Eliane Soares de (org.). Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. *Estudos Semióticos*, n. 15, v. 2, p. I-IX, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/issue/view/11346>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1145>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ – Ensino Médio (Orientações Educacionais – Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *OCN – Ensino Médio*. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- COLÉGIO Pedro II. *Projeto Político Pedagógico Institucional 2017-2020*. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DRUM, Marluce Fontana; LEBLER, Cristiane Dall' Cortivo. Argumentação, gêneros do discurso e o desenvolvimento de habilidades a partir das orientações da BNCC. *Diálogo das Letras*, v. 9, p. e02005, 18 jun. 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2047>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, p. 11-26, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997 [1. ed., 1984].

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise Lino. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 10, p. 45-58, 2010. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/Issue/42/30>. Acesso em: 02 abr. 2021.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, Mário A. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Revel na escola: referênciação. *Revel*, v. 13, n. 25, p. 1-8, 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/725acb4415e9ddbde01a657826817ec3.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUSA, Sílvia Maria de; TEIXEIRA, Lúcia. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos Semióticos*, n. 15, v. 2, p. 46-64, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/issue/view/11346>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza; SANTOS, Leonor Werneck dos. Ensino de gramática nas escolas brasileiras: abordagens, equívocos e perspectivas. In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália; COELHO, Maria da Conceição (org.). *Lugar da gramática na aula de português*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 148-178. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI (Dossiê). [Entrevista concedida a] AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). *Policromias*, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/policromias/article/view/31216/17865>. Acesso em: 22 abr. 2021.





## TEXTO E GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMO FICA O ENSINO DE SINTAXE?

Ivo da Costa do Rosário (UFF/Faperj/CNPq)

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Texto” e “gramática” são dois conceitos sempre muito presentes em documentos e publicações acadêmicas voltadas para a área do ensino de língua. Em alguns momentos, ambos convivem em harmonia, em uma relação de complementaridade. Em outros momentos, contudo, essa aproximação é conflituosa, fazendo com que sejam vistos em terrenos opostos, o que depende da concepção de ensino e de língua em cena.

Na literatura atual, existe um grande consenso quanto ao uso dos textos como objeto de ensino (BEZERRA, 2003; GERALDI, 2006; ANTUNES, 2007). Quanto à gramática, isso já não se verifica com tanta frequência, visto que há até mesmo ferrenhos detratores de qualquer trabalho didático que envolva as estruturas da língua. Neste capítulo, assumo que a harmonia entre texto e gramática é possível e, mais do que isso, fundamental para um bom processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica, sem extremismos ou radicalismos.

A questão não é se devemos ou não ensinar gramática. A questão é *como* ensiná-la (ROSÁRIO, 2016; ROSÁRIO; LOPES, 2020). Logo, trata-se, em grande medida, de uma questão de ordem metodológica. Sem dúvida, precisamos enxergar “na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia”

(ANTUNES, 2007, p. 23). Por outro lado, acreditamos na importância das aulas de gramática, desde que isso seja feito de maneira crítica e reflexiva.

Para discutirmos esses pontos aqui brevemente elencados, partiremos da Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BNCC, 2018), caracterizada como um documento normativo oficial que trata das competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de toda Educação Básica. Faremos um recorte da área de Língua Portuguesa, como é apresentada no âmbito do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vamos verificar como texto e gramática são apresentados nesse documento, com foco na questão da sintaxe.

Logo após essa primeira parte, trataremos de um ponto específico do ensino de sintaxe: as orações aditivas. Apresentaremos como esse tópico tem sido trabalhado em algumas obras de grande circulação no país. Em seguida, demonstraremos que as orações aditivas estão além do escopo da coordenação e, por esse motivo, demandam um tratamento mais abrangente.

Por fim, teceremos algumas considerações finais, com algumas propostas de encaminhamento para o ensino de sintaxe, na perspectiva de que texto e gramática constituem uma falsa dicotomia.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes de tratarmos da BNCC propriamente dita, é importante resgatarmos aqui um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Língua Portuguesa. Esse documento oficial foi lançado na década de 90 do século passado, com o intuito de balizar o ensino dos diversos componentes curriculares no país.

Especificamente com relação ao ensino de língua portuguesa, o documento tece uma série de críticas bastante contundentes. Segundo os PCN, o ensino desse componente curricular é marcado pelas seguintes características:

---

<sup>1</sup> O texto da BNCC, na íntegra, pode ser acessado em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Essa radiografia do ensino de língua materna foi produzida há mais de vinte anos. Entretanto, certamente muitos professores devem concordar com o fato de que o quadro atual, sem uma generalização excessiva, continua bastante semelhante ao de duas décadas atrás. De lá para cá tivemos importantes avanços, mas ainda amargamos algumas dificuldades (cf. GERALDI, 2006; TRAVAGLIA, 2003).

Por exemplo, houve uma substancial melhora na qualidade do livro didático por meio do PNLD<sup>2</sup>, mas a prática docente ainda está muito associada ao uso do texto como pretexto para ensino de aspectos gramaticais. Com isso, há valorização excessiva da gramática normativa, ensino descontextualizado de nomenclatura e outros pontos problemas elencados anteriormente, como também já denunciado por Antunes (2007).

---

2 “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País”. Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 16 mar. 2021.

A realidade apresentada, associada aos baixos índices internacionais de proficiência em leitura e escrita<sup>3</sup>, levou uma série de pesquisadores a propor novos caminhos para o ensino de língua materna. Nesse processo de reflexão e de busca de novas práticas, a gramática normativa passou a ser vista como uma vilã, relacionada frequentemente a um saber inútil (cf. BECHARA, 1988). Achemos essa postura questionável, pois surge muitas vezes a partir de uma leitura apressada e acrítica dos resultados de algumas pesquisas científicas. Nesse sentido, por exemplo, análises enviesadas e equivocadas dos trabalhos realizados no campo da variação linguística têm levado algumas pessoas a rechaçar terminantemente o uso da norma padrão e o ensino da gramática normativa. Esse é um dos pontos a ser discutido neste texto.

A BNCC é uma das políticas públicas que visam a enfrentar esse grande desafio que é a melhoria da educação brasileira. Após algumas reformulações, o texto da BNCC chega à sua versão final homologada. Antes de discutirmos a visão de língua portuguesa proposta pela BNCC, vejamos como esse documento é definido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018, p. 7)

Como se verifica, a BNCC é um documento normativo, e não sugestivo ou consultivo. Isso significa que suas orientações são imperativas no cenário da educação nacional. Com isso, espera-se que todas as unidades escolares do país se baseiem em suas diretrizes e as cumpram em sua integridade. Sabemos das críticas que são feitas a esse documento,

---

3 Segundo dados do Relatório Pisa 2018, “a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487)” (BRASIL, 2020, p. 68).

especialmente pela sua pretensa força homogeneizadora em um país tão diverso e multifacetado como é o caso do Brasil. Entretanto, por uma questão de espaço e de foco, não vamos adentrar aqui nesse aspecto da questão, apesar de sua importância.

No tocante à citação apresentada, destacamos um aspecto muito relevante: o documento pretende apresentar um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”. De fato, em termos didáticos, todos os componentes curriculares devem apresentar propostas orgânicas e progressivas, o que permitirá o alcance de aprendizagens cada vez mais complexas. Uma proposta pedagógica inorgânica dificilmente permitiria a construção de conhecimentos e saberes de forma coesa. Em segundo lugar, a BNCC fala em “aprendizagens essenciais”. Logo, o documento pretende concentrar-se em questões primordiais para o ensino. Esses pontos são discutidos neste texto um pouco adiante.

Feitas essas considerações bastante gerais acerca da natureza da BNCC, passamos a apresentar a visão de língua portuguesa adotada no documento:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 20)

Em primeiro lugar, a BNCC sublinha o seu diálogo com orientações anteriores, o que naturalmente inclui os PCN. Em segundo lugar, devemos

destacar a questão das “transformações das práticas de linguagem”. De fato, o desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tem impactado fortemente o ensino de língua portuguesa neste início de século XXI. Uma análise muito rápida de toda proposta de língua portuguesa delineada na BNCC demonstra claramente a presença maciça dos chamados gêneros digitais em seu corpo. Por fim, precisamos destacar a concepção teórica de linguagem assumida pelo documento. A BNCC compromete-se com uma perspectiva enunciativo-discursiva. Com isso, as orientações oficiais para o ensino de língua materna consagram a premência de um trabalho pautado no discurso, na interação, nos usos funcionais da língua. Ademais, uma perspectiva enunciativo-discursiva aponta a centralidade do texto como unidade de trabalho, o que deverá estar sempre associado a “seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BNCC, 2018, p. 67).

Fica claro que, em termos epistemológicos, a BNCC apresenta uma visão de ensino de língua portuguesa bastante atenta à contemporaneidade e com o avanço das pesquisas em Linguística. Contudo, há muitos fatores que inviabilizam resultados mais promissores, como a grande precariedade das unidades escolares em termos de infraestrutura, a falta de formação continuada dos docentes, o desconhecimento parcial ou total de uma gama de gêneros textuais citados na BNCC (como *podcasts*, *vlogs*, *detonados*, *gameplays* etc.) e outros fatores.

Como trabalhar gêneros do mundo digital se muitas escolas sequer têm energia elétrica<sup>4</sup>? Como estão equipadas as nossas escolas públicas? Quais políticas de formação continuada estão em vigência, de modo a garantir o devido preparo do educador para lidar com essas novidades? Essas e tantas outras perguntas fundamentais excedem nosso objetivo neste capítulo, mas são primordiais para o devido tratamento da questão em toda sua complexidade.

---

4 Fonte: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/04/brasil-tem-oito-mil-escolas-sem-energia-eletrica-e-ate-sem-agua.html>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Com relação à sua estrutura interna, a BNCC, na área de língua portuguesa, destaca que “os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BNCC, 2018, p. 67). Essas práticas de linguagem, por sua vez, são propostas de modo a permitir uma participação dos estudantes em diferentes esferas e campos da atividade humana. Logo, rompe-se com uma visão endógena do ensino de língua, voltado para dentro de si mesmo.

A ideia é que as aulas de língua portuguesa permitam a ampliação da participação dos estudantes na vida social. Para a consecução desses objetivos, a BNCC destaca quatro grandes práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71). Esses são os grandes eixos da atividade didática em língua portuguesa.

Até aqui fizemos um percurso do macro para o micro, no intuito de demonstrar as linhas principais da BNCC. Como nosso objetivo é contemplar uma discussão mais centrada na questão da sintaxe, vale destacar o que a BNCC compreende como “análise linguística/semiótica”:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Como vemos, a análise linguística está fortemente concentrada em uma “gramática do texto”, ou seja, em níveis mais altos da organização linguística. O documento trata de conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos e sintáticos, mas o foco está nos processos de leitura e de produção de textos, o que é compatível e coerente com a concepção de língua enunciada no documento, ou seja, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Com respeito ao plano específico da sintaxe, a BNCC indica que um dos objetivos é “conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação)” (BRASIL, 2018, p. 83). Esse objetivo, por sua vez, é desdobrado em diferentes habilidades que devem ser alcançadas pelo estudante ao longo do Ensino Fundamental.

Como o campo da sintaxe é bastante amplo, fizemos a opção de escolher um ponto específico desse universo. O quadro a seguir arrola as habilidades que dizem respeito, de modo direto ou indireto, à questão da coordenação:

Quadro 1 – Habilidades da BNCC de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental<sup>5</sup>

Ano	Habilidades
6º ano	(EF06LP07 <sup>1</sup> ) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por <u>coordenação</u> .
7º ano	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por <u>conjunções</u> que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
8º ano	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando <u>coordenação</u> de subordinação.
	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: <u>conjunções</u> e articuladores textuais.

5 As habilidades da BNCC são referenciadas da seguinte forma: inicialmente há indicação da etapa da Educação Básica. A sigla EF indica “Ensino Fundamental”. Em seguida, o primeiro par de números aponta o ano de escolaridade (no caso, 06 indica 6º ano). Por fim, o último par de números indica a habilidade propriamente dita dentro de uma lógica de numeração sequencial.



9º ano	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que <u>conjunções</u> (e locuções conjuntivas) <u>coordenativas</u> e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial ( <u>conjunções</u> e articuladores textuais).

Fonte: A autoria própria, a partir da BNCC (2018), com grifos nossos

Como foi indicado no início deste capítulo, a BNCC assume o compromisso de oferecer um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo, o exame do Quadro 1 claramente não permite essa constatação.

De modo esquemático, a proposta da BNCC é que se trabalhe a ordenação nesta perspectiva: 6º ano (orações coordenadas assindéticas) > 7º ano (orações coordenadas sindéticas aditivas e adversativas) > 8º ano (períodos compostos por coordenação e subordinação / conjunções) > 9º ano (conjunções coordenativas e subordinativas). Assim, propõe-se que as conjunções sejam apresentadas (no 8º ano) após o trabalho já consolidado com a coordenação assindética e sindética, respectivamente apresentadas nos 6º e 7º anos de escolaridade. Nesse sentido, como defender que essa proposta está assentada em um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”?

Por uma necessidade de recorte, discutimos aqui somente a questão da coordenação. Contudo, vale destacar que as orações substantivas ou completivas sequer são citadas na BNCC. Outro ponto que requer uma crítica contundente é a falta de referência à coordenação suboracional, visto que o processo de coordenação é unicamente tratado no âmbito do período composto, o que, de certa forma, mantém uma visão tradicional e limitada do tema.

Também merece destaque a associação da coordenação aditiva à ideia de “soma de sentido”, o que realça uma concepção equivocada de que os conectivos têm semânticas próprias de modo estável. Ao contrário, sabemos que os diversos conectivos apresentam uma semântica de

base (sem dúvida), mas, por diversos fatores, esses significados básicos passam por polissemias e são afetados por inferências pragmáticas (cf. ROSÁRIO, 2018a). Na próxima seção deste capítulo, vamos ilustrar essas possibilidades, com base em dados de língua em uso.

No Ensino Médio, a questão é ainda mais delicada, visto que a combinação de orações só é indicada pela BNCC, de modo direto ou indireto, em três habilidades. Na habilidade EM13LP07, cita-se somente o uso das orações adverbiais. Na habilidade EM13LP08, propõe-se a análise de “processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos)”. Por fim, a habilidade EM13LP09 indica que se deve “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais [...]”. Mais uma vez, não está clara a progressão de aprendizagens.

A excessiva generalização das habilidades da BNCC certamente não auxilia o docente com relação a orientações metodológicas mais claras. Com isso, a tão necessária progressão pode ficar bastante comprometida, visto que a proposta peca pelo seu alto grau de genericidade, acarretando a consequência de os professores não terem as devidas orientações quanto aos objetos de aprendizagem.

Vale destacar também que a combinação de orações está restrita a uma proposta teórica tradicional de considerar somente a subordinação e a coordenação como os únicos processos possíveis. Ao contrário dessa perspectiva, há um conjunto robusto de pesquisas que aponta a existência de outros processos, como a correlação, a justaposição e outros arranjos sintáticos (cf. ROSÁRIO, 2012, 2013, 2018a, 2018b, 2020a, 2020b).

Enfim, a BNCC é clara quanto aos seus aspectos teóricos, articula-se com uma moderna visão epistemológica de ensino de língua, mas apresenta lacunas consideráveis na organização das habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica. Como estamos falando de um documento normativo (que serve como matriz para exames e livros didáticos, por exemplo), podemos imaginar as consequências dessa orientação oficial.

## COORDENAÇÃO E ADIÇÃO

Em primeiro lugar, deve ficar claro que a adição espelha um matiz semântico muito básico, pois representa uma operação cognitiva fundamental, ou seja, reunir, juntar (cf. ROSÁRIO, 2012, 2018a; ROSÁRIO; SOUZA, 2018). Desde a mais tenra idade, sistematizamos elementos gramaticais que cumprem o papel de adicionar coisas, com especial relevo para a conjunção coordenativa “e”.

Contudo, devemos afirmar que a adição nem sempre pode ser equacionada com um simples “somar”, nem está sempre atrelada ao processo de coordenação. Ao contrário, a adição pode se enriquecer em termos de sentido, deslocando-se da ideia de soma para outras semânticas. Ademais, há expressão da adição também no campo da hipotaxe (conhecida na tradição como subordinação adverbial) e também no campo da correlação (cf. ROSÁRIO; SANTOS, 2020; ROSÁRIO, 2018a; 2020b).

Antes de explorarmos mais minuciosamente esses aspectos da adição, vamos tratar primeiramente da coordenação, já que esse é o processo dentro do qual as gramáticas normativas mais canônicas apresentam a adição.

Há divergências consideráveis no conceito de coordenação. Para alguns autores, a coordenação é um processo em que se verifica independência sintática entre orações. Para outros, porém, a independência é de natureza semântica. Vejamos a definição de coordenação apresentada por dois gramáticos:

Quando ambas as proposições exercem a mesma função no período, de tal modo que uma pode ser separada de outra, mantendo a sua perfeita significação, serão coordenadas. (BUENO, 1963, p. 140, grifo nosso)

As orações coordenadas são estruturas da mesma natureza, autônomas, independentes, isto é, cada uma tem sentido próprio. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 593-594, grifo nosso)

Os nossos grifos nas citações acima chamam a atenção para a visão desses autores. Para eles, se as orações coordenadas podem ser separadas e se o sentido de ambas é mantido, então há uma relação de coordenação entre elas. Essa perspectiva tem sido denominada de “independência semântica”. A questão é que os fatos da língua em uso não abonam esse tipo de abordagem. Vejamos algumas manchetes jornalísticas para ilustrar esse ponto:

(01) Homem leva tiro e tem bala alojada no olho.

Fonte: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/18-06-2013/homem-leva-tiro-e-tem-bala-alojada-no-olho.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.

(02) Anvisa agiu de forma correta, mas precisa liberar vacina logo, dizem ex-diretores da agência.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54897947>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(03) O mundo terá vacinas contra Covid-19. Mas as pessoas irão tomá-las?

Fonte: <https://www.infomoney.com.br/economia/o-mundo-logo-tera-vacinas-contra-covid-19-mas-as-pessoas-irao-toma-las/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Em (01), observamos que a oração coordenada aditiva exprime a consequência de um ato descrito na oração anterior. Assim, “levar um tiro” é a causa de o homem ter uma “bala alojada no olho”. Esse dado de língua em uso não se compatibiliza com a definição de oração coordenada fornecida por Bueno (1963) e por Cunha e Cintra (2001), visto que a implicação lógica entre “levar tiro” e “ter bala alojada no olho” não permite a conclusão de que uma oração “pode ser separada de outra, mantendo a sua perfeita significação” e nem que “cada uma tem sentido próprio”. No caso, uma ação A leva a uma ação B, de forma que A e B estão semanticamente implicadas.

Esse dado de língua em uso também ilustra a inadequação de se associar adição a “soma de sentido”, como está explícito na habilidade EF07LP11 da BNCC. De fato, nem sempre a conjunção “e” espelhará uma noção pura de adição. Contextualmente, esse conectivo pode se enriquecer em termos pragmáticos, como ocorreu em (01). Esse enriquecimento pragmático, por sua vez, também acarreta uma mudança formal importante, visto que esse dado já não exhibe uma simetria típica da coordenação canônica. A prova disso é que as orações coordenadas não podem ter sua ordem invertida.

Em (02) ocorre algo semelhante. Não é possível defender que “precisa liberar vacina logo” seja uma informação independente (em termos semânticos) de “Anvisa agiu de forma correta”. A própria noção de oposição/contraste que caracteriza a oração adversativa B implica a existência de uma informação precedente em A.

Até aqui deve ter ficado claro que a independência semântica absoluta não é algo possível nas línguas em seus usos reais. Pragmaticamente sempre haverá uma razão para que uma oração seja posta ao lado da outra, em uma determinada ordem, com um enlace produzido pelo uso de um conectivo específico. Em outras palavras, toda combinação de orações, em algum grau, mínimo que seja, sempre demandará uma certa ligação de sentido. Nas palavras de Givón (1990, p. 826)

[...] nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto imediato – em discurso conexo, coerente. Por conseguinte, os fios de coerência do discurso sempre requerem alguns acompanhamentos gramaticais, que poderiam ser interpretados justamente como dependência sintática.

Logo, as definições de Bueno (1963) e de Cunha e Cintra (2001) são imprecisas e empiricamente problemáticas, já que a combinação de orações sempre indicará uma relação coesiva entre as suas partes, o que irremediavelmente rechaça a ideia de “independência semântica”.

Por fim, o dado (03) apresenta um arranjo sintático bastante inusual para a descrição gramatical normativa. A oração adversativa “Mas as pessoas irão tomá-la” apresenta-se como desgarrada (cf. DECAT *et al.*, 2001). As orações desgarradas indicam relações sintáticas mais “frouxas”, com grau menor de integração oracional.

Esse tipo de arranjo põe em xeque, inclusive, a própria concepção de “período composto”. Afinal, a descrição tradicional das orações coordenadas (e também subordinadas) sempre prevê a ligação de duas ou mais orações por elos, que são codificados por meio do uso de conjunção (no caso das sindéticas) ou vírgula (no caso das assindéticas). A oração desgarrada, nesse contexto de uso, visa a enfatizar um efeito de sentido especial, com maior relevância da informação. O gênero manchete propicia ainda mais esse uso, tendo em vista a necessidade de causar impacto no leitor.

Por meio dessas breves considerações sobre os dados (01), (02) e (03), fica evidente que a abordagem lacônica apresentada pela BNCC dificilmente teria a capacidade de orientar o professor ao trabalho produtivo com esses aspectos da coordenação. As habilidades descritas no Ensino Fundamental, como já foi destacado neste capítulo, não motivam o professor a desenvolver um trabalho centrado nesses usos menos canônicos, ainda que muito frequentes na língua em uso.

No campo do Ensino Médio, a habilidade EM13LP09 indica que se deve “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais [...]”. Entretanto, essa orientação é muito ampla e genérica ao fazer referência a “diferentes tópicos gramaticais”, o que não garante o trabalho didático com essas construções.

Feitas essas reflexões sobre a coordenação, vejamos agora, mais especificamente, como se dá a apresentação das orações aditivas em duas gramáticas normativas do português:

As orações aditivas existem se a conjunção é aditiva.  
(CUNHA; CINTRA, 2001, p. 596)

Ocorre oração aditiva quando os vários pensamentos coordenados estão simplesmente em sequência, sem o acréscimo de outra ideia. (KURY, 2003, p. 66)

A definição apresentada por Cunha e Cintra (2001) é circular. Ademais, vincula a existência de orações aditivas à presença de conjunções, o que nem sempre se consolida à luz de dados de língua em uso. Kury (2003), por sua vez, destaca que a oração aditiva deve ser “pura”, no sentido de que adição não conviveria com outras semânticas. O dado (01) anteriormente apresentado já seria suficiente para concluirmos a imprecisão dessas definições que, a rigor, só se aplicariam aos casos mais canônicos da coordenação aditiva.

Uma busca por manchetes novamente demonstra, com base em dados empíricos, como essas visões de Cunha e Cintra (2001) e Kury (2003) são frágeis e controversas. Vejamos:

(04) Globo vence novo duelo contra Fifa e evita pagamento de R\$ 478 mi por Copa.

Fonte: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/de-primeira/2020/11/20/globo-vence-novo-duelo-contr-fifa-e-evita-pagamento-de-r-478-mi-por-copa.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(05) Renda Cidadã: governo estuda enterrar projeto e ampliar Bolsa Família.

Fonte: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/11/20/inter-na\\_politica,1208038/renda-cidada-governo-estuda-enterrar-projeto-e-ampliar-bolsa-familia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/11/20/inter-na_politica,1208038/renda-cidada-governo-estuda-enterrar-projeto-e-ampliar-bolsa-familia.shtml). Acesso em: 20 nov. 2020.

(06) Polícia prende homem suspeito de roubar carro e arrastar vítima durante o crime, na Grande BH.

Fonte: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/11/19/policia-prende-homem-suspeito-de-roubar-carro-e-arrastar-vitima-durante-o-crime-na-grande-bh.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(07) Comércio e bancos abrem normalmente em São Paulo nesta sexta-feira.

Fonte: <https://www.infomoney.com.br/economia/comercio-e-bancos-abrem-normalmente-em-sao-paulo-nesta-sexta/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(08) O mito da resiliência e o caminho até o Burnout.

Fonte: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/o-mito-da-resiliencia-e-o-caminho-ate-o-burnout/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(09) Dia da Consciência Negra não é de comemoração, e sim de reflexão.

Fonte: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/aranha/2020/11/20/dia-da-consciencia-negra-nao-e-de-comemoracao-e-sim-de-reflexao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

(10) E se a Prefeitura de SP endurecer a quarentena logo após o segundo turno?

Fonte: Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/11/19/e-se-a-prefeitura-de-sp-endurecer-a-quarentena-logo-apos-a-eleicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Todos esses dados, extraídos de língua em uso, revelam incompatibilidades com a abordagem tradicional da coordenação aditiva. São exemplos empíricos de que nem sempre a coordenação aditiva se realiza por meio da junção de uma oração assindética com uma sindética, sem matizes semânticos secundários. Consequentemente, os dados também vão de encontro com a perspectiva da BNCC no tocante à coordenação.

O dado (04), à maneira do dado (01), expressa claramente uma relação de causa e consequência. Vencer “novo duelo contra Fifa” acarreta o não “pagamento de R\$ 478 mil por Copa”. Logo, a visão de Kury (2003, p. 66), para quem a coordenada aditiva ocorre quando “os vários pensamentos coordenados estão simplesmente em sequência, sem o acréscimo de outra ideia” não se sustenta. De fato, nem sempre a adição está destituída de outras relações pragmáticas de implicação.

Em (05), apresenta-se a coordenação aditiva em um arranjo sintático bastante diferenciado. As orações não finitas “enterrar projeto” e “ampliar



Bolsa Família” funcionam como duas completivas objetivas diretas. Nesse sentido, nem sempre a coordenação se estabelece entre orações ditas “independentes”. Ao contrário, podemos coordenar elementos de outras naturezas. Algumas gramáticas normativas atestam essa possibilidade, contudo não está claro se a BNCC preconiza esse tipo de trabalho.

O dado (06) é semelhante ao dado (05). A diferença é que agora há a coordenação de duas orações não finitas (“roubar carro” e “arrastar vítima”) que cumprem o papel de complemento nominal de “suspeito”. Logo, esse é mais um exemplo de que a coordenação pode operar em outros níveis, como é o caso das orações não finitas, denominadas “orações reduzidas” na Tradição gramatical.

Em (07), apresenta-se um tipo de coordenação suboracional. No dado, coordenam-se “comércio” e “bancos”, que cumprem o papel de sujeito composto da oração. Esse tipo de coordenação pode ser caracterizado como “abaixo da oração”, visto que a conjunção “e” reúne dois elementos não oracionais.

Em algumas gramáticas, a conjunção é caracterizada como um elemento que une orações (cf. ALMEIDA, 2004, p. 345). Essa visão está indiretamente acolhida na BNCC, pois as habilidades que tratam da conjunção, em geral, a associam ao período composto. Isso pode ser conferido nas habilidades EF06LP07, EF07LP11, EF09LP08, já transcritas anteriormente no Quadro 1. Em termos práticos, há o risco de dados como o apresentado em (07), tão corriqueiros na língua em uso, não serem apresentados didaticamente aos alunos, pois focalizam o uso de uma conjunção com o papel de ligar nomes, e não orações.

Em (08), atesta-se o uso de uma coordenação aditiva em estrutura não canônica. A manchete utiliza a conjunção “e” para ligar duas frases nominais: “O mito da resiliência e o caminho até o Burnout”. O uso de determinados gêneros que primam pela economia linguística, como as manchetes de jornal, ensejam esse uso. Mais uma vez essa é uma estrutura normalmente ausente das gramáticas e não referenciada na BNCC.

O dado (09) distingue-se dos anteriores, pois é marcado por uma importante peculiaridade. Apesar de aparentar uma relação de coordenação

nação aditiva, na verdade, essa é uma estrutura diversa, conhecida como correlação substitutiva contrastiva (cf. ROSÁRIO; CAMPOS, 2019). Nesse dado, não há propriamente uma adição de um elemento A a um elemento B. A partícula “não”, presente na primeira oração, contrapõe-se à partícula “sim”, na segunda oração. Esse jogo sintático faz com que a primeira informação seja negada (“Dia da Consciência Negra não é de comemoração”), para que uma segunda informação seja afirmada e reforçada (“e sim de reflexão”). Vale ressaltar que esse é um tipo de construção totalmente ausente da descrição gramática tradicional, embora seja atestado na língua em uso.

Por fim, o dado (10) também indica uma construção não canônica, já que é iniciada pela conjunção “e”, sem oração precedente. De fato, como se verifica, no texto, não há uma oração assindética que anteceda o segmento introduzido por “e”. Trata-se de mais um recurso argumentativo utilizado pela mídia para conferir destaque a alguma informação, no caso, o endurecimento da quarentena.

Todos esses dados apresentados até aqui – de (01) a (10) – reforçam a necessidade de o trabalho pedagógico em sala de aula reunir o “texto” e a “gramática”, como duas faces de uma mesma moeda. As ocorrências apresentadas, extraídas de manchetes jornalísticas que circulam em nossa sociedade, apresentam estratégias discursivas que moldam a gramática, para que o falante ou escrevente alcance efeitos de sentido específicos. É justamente por meio do exame de textos diversos, codificados em variados gêneros e sequências tipológicas, que podemos flagrar a genuína organização morfossintática das línguas humanas.

Assim, uma abordagem gramatical restrita à Tradição poderia escamotear a verdadeira face dos fatos linguísticos, sempre muito impactados pela criatividade dos falantes, que buscam mecanismos cada vez mais avançados de intersubjetividade (cf. TRAUGOTT; DASHER, 2002). Isso significa que, no ato comunicativo, os falantes buscam níveis crescentes de expressividade, de modo a tentar convencer os leitores e interlocutores.

Naturalmente esse é um ponto de máxima relevância para o ensino. Afinal, a argumentatividade é uma das propriedades mais centrais das

línguas humanas e está no cerne da BNCC. Conhecer os recursos linguísticos que codificam essas estratégias, sem dúvida, é de grande relevância para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Para isso, não há outro caminho senão reunir conhecimentos textuais com conhecimentos gramaticais.

Assim, devemos ressaltar que o trabalho com gramática deve ser haurido dos textos reais, da língua em uso. Esse movimento metodológico permitirá conhecer uma gramática real, bem diferente da visão mofada e arcaica que reduz o ensino de língua portuguesa a regras (muitas vezes contraintuitivas) e exceções. Definitivamente texto e gramática não devem ser concebidos em uma dicotomia, mas em uma relação simbiótica.

Essa perspectiva de análise linguística permite um olhar mais amplo sobre os tópicos gramaticais, que passam a ser objeto de reflexão e crítica. Para espelhar essa orientação metodológica com ainda maior clareza, vejamos o tema da próxima seção.

#### ADIÇÃO NA LÍNGUA EM USO

Todos nós sabemos que a coordenação é o meio mais canônico para a expressão da adição. Afinal, coordenação e adição assemelham-se conceitualmente, já que coordenar é, em termos básicos, “juntar”, “reunir”, “adicionar”.

Contudo, uma série de pesquisas com base na língua em uso tem demonstrado que a adição não está restrita ao campo da coordenação. Existe possibilidade de veicular a ideia de adição em, no mínimo, mais dois processos de combinação de orações: a correlação e a hipotaxe. Apesar de produtivos, esses dois processos estão totalmente ausentes da BNCC e raramente são apresentados pelos gramáticos tradicionais.

A correlação aditiva é amplamente analisada por Rosário (2012, 2013, 2018a, 2018b, 2020b) e Rosário e Souza (2018). Em primeiro lugar, cabe apresentar o que se entende pelo conceito de correlação, nos termos de Rosário (2018, p. 12):

construção sintática prototipicamente composta por duas partes interdependentes e relacionadas entre si, encabeçadas por correlatores<sup>6</sup>, de tal sorte que a enunciação de uma (prótase) prepara a enunciação de outra (apódose).

Apesar de contar com poucas referências teóricas, a correlação é um processo bastante utilizado em língua portuguesa. No campo da correlação aditiva, com base em *corpus*<sup>7</sup> de língua escrita, Rosário (2018, p. 111) detectou a existência de, pelo menos, 28 pares correlativos em um universo de 1275 discursos políticos. Vejamos:

Tabela 1 – Padrões correlativos aditivos

PARES CORRELATIVOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIA
Não apenas...mas	74	19,37%
Não só...mas	69	18,06%
Não só... $\Delta$ <sup>7</sup>	53	13,87%
Não só...mas também	38	9,94%
Não apenas...mas também	37	9,68%
Não só...como também	23	6,02%
Não apenas... $\Delta$	13	3,40%
Não só...como	9	2,35%
Não apenas...como também	8	2,09%
$\Delta$ ...mas também	7	1,83%

6 Correlatores são compreendidos como os dois elementos de natureza conjuntiva responsáveis pela expressão da correlação.

7 O pesquisador utilizou como fonte de coleta de dados o site eletrônico <http://www.alerj.rj.gov.br>, mais especificamente no ícone Discursos e Votações, que apresenta os discursos políticos dos deputados da ALERJ, nos últimos anos. Todos os discursos estão classificados por ano e mês (de janeiro a dezembro). Todos os dados foram coletados a partir de discursos proferidos entre 2 de fevereiro de 2009 e 29 de outubro do mesmo ano.

8 Rosário (2018) convencionalizou que o símbolo  $\Delta$  indica a não codificação de um dos correlatores (na prótase ou na apódose), apesar de ser depreendido contextualmente.

TEXTO E GRAMÁTICA:  
NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS

Não somente...Δ	7	1,83%
Não somente...mas também	6	1,57%
Não somente...mas	6	1,57%
Δ...como também	4	1,04%
Não só...também	4	1,04%
Não somente...como também	3	0,78%
Não apenas...como	3	0,78%
Não só...e sim	3	0,78%
Não apenas...e sim	3	0,78%
Não...mas também	2	0,52%
Não só...mas sim	2	0,52%
Não simplesmente...mas	2	0,52%
Não simplesmente...Δ	1	0,26%
Não somente...mas como	1	0,26%
Não somente...também	1	0,26%
Não apenas...também	1	0,26%
Não só...e também	1	0,26%
Não somente...e sim	1	0,26%
<b>Total</b>	<b>382</b>	<b>100%</b>

Fonte: Rosário (2018, p. 111)

Ao tratar da adição veiculada pela conjunção canônica “e”, muitos manuais podem passar a falsa ideia de que esse matiz semântico básico só se concretiza por meio da coordenação. Aliás, ainda que de maneira velada, essa também é a visão apresentada pela BNCC. Entretanto, a tabela serve para demonstrar o grande número de estratégias de correlação aditiva presentes na língua portuguesa do Brasil, à disposição dos falantes.

Por uma questão de recorte, não será possível explorar todos esses pares correlativos. Assim, com o objetivo de ilustrar alguns desses dados, vamos apresentar os dois primeiros e, em seguida, os dois últimos padrões que representam, respectivamente, as estratégias mais frequentes e as menos frequentes no *corpus* de pesquisa.

Vejam os:

(11) Mais do que isso, fez menção também à importância de regras para a realização de bailes *funk* e de outros eventos – regras que, de fato, respeitem a vida e o direito ao repouso dos trabalhadores que moram onde esses bailes são realizados. É verdade que isso tem que ser observado, Sr. Presidente, não apenas pelos realizadores desses eventos, mas de quaisquer eventos, de qualquer tipo de música; de qualquer evento e acontecimento que tenha que respeitar o direito do morador, do trabalhador que quer repousar. – 1º/09/2009

(12) Quantas brigas nós já vimos na saída de ensaios, não só da Beija-Flor, mas de várias escolas! – 1º/09/2009

O padrão correlativo aditivo *não apenas...mas* revela-se como o mais prototípico, tendo em vista a sua alta frequência (19,37%) de uso. No dado (11), a discussão gira em torno das regras para realização dos bailes *funk* no Rio de Janeiro. O deputado orador, no afã de tentar convencer os ouvintes, alerta que as regras devem respeitar a vida e o direito de repouso dos trabalhadores.

É bastante clara a força expressiva que emerge desse uso correlativo. De fato, a correlação aditiva serve a uma função semântico-pragmática de reforço ou de ênfase. Como afirma Rosário (2018, p. 114), “se todos os eventos fossem alocados em uma linha imaginária, segundo a concepção do orador, o baile *funk* ocuparia um extremo e todos os outros gêneros musicais ocupariam outros pontos dessa linha”.

Esse dado expressa um tipo de adição que se distingue claramente da adição coordenativa, pois “realizadores desses eventos” e “quaisquer eventos” não estão dispostos linearmente no discurso, mas, ao contrário,

ensejam uma gradação enfática crescente, em um jogo discursivo que apresenta primeiramente a informação mais esperada para, em seguida, projetar o argumento mais forte.

O padrão correlativo destacado em (12) guarda grande proximidade semântica e formal com o destacado em (11). É bastante flagrante também a grande força argumentativa despertada pelo uso da correlação aditiva. Em discussão, estavam as frequentes brigas que ocorriam nas escolas de samba do Rio de Janeiro. À época, a Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis estava sendo fortemente criticada por supostamente liderar esse tipo de mau comportamento. Diante disso, o deputado orador, certamente com a intenção de não atribuir a uma única agremiação a responsabilidade por todos os fatos negativos praticados à época, opta por embalar a informação por meio de uma correlação aditiva: “não só da Beija-Flor, mas de várias escolas”. Certamente esse arranjo produz um efeito de sentido diverso se fosse organizado em torno de uma coordenada aditiva “e”, que não teria a capacidade tão explícita de oferecer recursos linguísticos para responsabilizar as demais escolas de samba. Ainda nas palavras de Rosário (2018, p. 119), “essa construção serviu, portanto, ao objetivo de desfocar o problema, proteger a face do locutor e conduzir o discurso para um maior grau de genericidade, visto que não são apontados outros nomes”.

Vejamos agora alguns dados menos frequentes:

(13) Agora com essa sede nova seria muito melhor não só para o Estado em termos de cuidado com o meio ambiente, de respeito aos mortos e principalmente as famílias dos mortos [e também] respeito aos moradores. E também melhor para o funcionamento da própria Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. – 15/09/2009

(14) Há perspectiva de se atender em torno de 15 mil dependentes. Serão em torno de 15 mil os beneficiados com a construção dessa policlínica. Não devem ser, espero que assim aconteça, somente salas de ambulatório, e sim uma policlínica que engrandeça cada dia mais a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, digna instituição que, como já disse, completou 200 anos. – 02/06/2009

Esses dados são bastante raros. No *corpus* do pesquisador, cada um deles foi encontrado uma única vez. Em (13), *não só...e também* instancia um tipo de adição em que o segundo termo é introduzido a partir de um novo período marcado pelo ponto. Rosário (2018, p. 171) esquematiza esse arranjo da seguinte forma:

Esquema 1 – Correlação e estrutura paralelística

<p>Agora com essa sede nova seria muito <u>melhor</u></p>	<p><u>não só</u></p>				<p><u>E também</u> melhor para o funcionamento da própria Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro.</p>
<p><b>Segmento inicial</b></p>	<p><b>Prótase correlativa</b></p>	<p><b>Apódose correlativa</b></p>			

Fonte: Rosário (2018, p. 171)

Na prótase correlativa, há quatro segmentos coordenados, como se verifica por meio do Esquema 1. À primeira vista, em função de “e também” introduzir o quarto elemento coordenado, a análise poderia apontar “e também respeito aos moradores” como a apódose correlativa. Contudo, uma análise mais cuidadosa permite a compreensão de que a correlação se faz do modo como está esquematizado no Esquema 1 em virtude do elemento “melhor”, que é disposto de forma paralelística no discurso. De um lado temos “agora com essa sede nova seria muito melhor não só...”; de outro lado, temos “e também melhor...”.

O dado (14) apresenta o par correlativo “não somente...e sim”. O orador fala sobre os benefícios da construção de uma policlínica para atendimento à Polícia Militar. O uso correlativo é bastante idiossincrático, pois dentro do primeiro correlator há uma grande quantidade de material interveniente: “devem ser, espero que assim aconteça”.



Por fim, devemos destacar que, tanto em (13) quanto em (14), há uso da partícula “e” no instanciamento da apódose correlativa. Isso demonstra, com clareza, a maleabilidade da língua em uso. Até mesmo o advérbio de afirmação “sim” também é recrutado para o arranjo correlativo.

A apresentação desses pares correlatos é muito reveladora. Em primeiro lugar, demonstra como a gramática pode ser trabalhada a partir de textos. O uso de língua real, flagrado em textos orais e escritos com efetiva circulação na sociedade, permite o enriquecimento das aulas de língua portuguesa. Em vez de um método dedutivo, em que se oferecem regras e padrões pré-estabelecidos para os alunos, seria muito mais interessante um ensino pautado no método indutivo, em que o aluno seria desafiado a pensar nos dados para chegar a generalizações.

Em segundo lugar, em termos didáticos, em vez de oferecer uma lista de conjunções (normalmente diminuta e simplificada), o mais produtivo seria ir direto aos textos para que se flagrassem as estratégias de adição utilizadas pelos autores e seus efeitos de sentido. Todos os dados até aqui apresentados refletem a validade desse tipo de trabalho e, ao mesmo tempo, denunciam a visão muito restritiva das habilidades da BNCC, que propõem o trabalho de combinação de orações unicamente associado aos processos canônicos de coordenação e subordinação. Como vimos, a adição vai muito além da coordenação. Ainda nessa linha de raciocínio, vale a pena apresentarmos outras estratégias gramaticais de adição. Vejamos mais alguns dados, também extraídos do *corpus* de pesquisa de Rosário (2012):

(15) Ao contrário, estou dizendo que é uma escolha como outra qualquer, que merece a discussão mas também merece o acolhimento. – 22/09/2009

(16) Enfim, o menino veio a falecer e é muito triste, como também lamentamos a morte de uma menina de quatro anos, no mês passado, com um choque. – 27/08/2009

(17) Vamos fazer um expediente ao Ministério da Educação – bem como à representação do Ministério no Rio de Janeiro – mas peço o apoio da bancada do PT na Casa junto ao Ministro Fernando Haddad. – 03/09/2009

Os dados (15), (16) e (17) revelam outros usos da adição. Para enlaçar as informações, são utilizados alguns conectores de base adverbial, o que não configura nem processos coordenativos nem processos correlativos. Nos três casos, há uma força mais expressiva na informação que sucede o conector, propiciando um efeito de *crescendum* argumentativo semelhante ao que ocorre na correlação, mas, nesses casos, sem o concurso de uma partícula conectora na prótase.

Especialmente com relação aos dados (16) e (17), devemos destacar o valor da partícula “como”, que confere ao texto um valor “aditivo-comparativo-modal”. O dado (16), por exemplo, implica tanto “o menino faleceu” e “lamentamos a morte de uma menina de quatro anos” (interpretação aditiva) quanto “da mesma forma como é triste a morte do menino também é a morte de uma menina de quatro anos” (interpretação comparativo-modal). Essas nuances de sentido que, no caso, oscilam entre adição e comparação, serão mais visíveis em algumas situações e não tanto em outras. Em termos pedagógicos, a análise desses usos seria de grande validade para a reflexão dos alunos.

Afinal, esses conhecimentos gramaticais auxiliam os estudantes, tanto nas atividades de leitura quanto de produção textual. O trabalho pedagógico sistemático com as diversas estratégias de veiculação da adição, a partir da leitura de textos diversos, instrumentaliza os estudantes, oferecendo-lhes mais ferramentas para a compreensão da linguagem. Esse exame da língua em uso permite, ainda, a apreensão de que as categorias linguísticas são fluidas e, em consequência disso, as sobreposições semânticas são comuns e naturais.

Por falar nessas sobreposições de matizes semânticos, os dados de língua em uso mostram muitas outras situações, em que especialmente adição e comparação estão imbricadas. Vejamos mais alguns dados:

(18) Assim como temos hoje uma representação da sociedade pedindo o cumprimento do Regimento para inclusão na Ordem do Dia do projeto de autoria do Deputado Alessandro Molon, sobre a vistoria do gás, ontem estava aqui uma representação de rodoviários, também para inclusão na Ordem do Dia do projeto de lei já aprovado em 1ª votação, tratando

da recuperação da função do auxiliar do motorista nos transportes rodoviários, na medida em que vêm acontecendo acidentes. – 27/08/2009

(19) O Deputado e o Vereador, Deputado Coronel Jairo, se dão com desde o faxineiro, o auxiliar de pedreiro ou o jornaleiro até o Presidente da República. – 17/09/2009

(20) Gostaria de solicitar a V. Exa., Sr. Presidente, que constasse nos Anais da Casa o nome das pessoas que nos ajudaram, tanto da sociedade civil quanto do Governo, na elaboração do texto da minuta do Projeto da Segurança Alimentar. – 18/08/2009

(21) Evidentemente, essa não é a política de reajuste salarial para os próximos cinco anos. Isso precisa ser dito neste plenário. [Eu] não ouvi isso nem no Colégio de Líderes nem do Governador do Estado do Rio de Janeiro. – 08/09/2009

A abordagem tradicional prima por uma visão aristotélica das categorias gramaticais, em que os limites são bem definidos, sem possibilidade de sobreposições. Basta observar a lista de orações subordinadas e coordenadas, bem como a lista de conjunções normalmente presentes nos compêndios gramaticais para atestar essa afirmação. Contudo, a língua em uso espelha diversas situações em que as sobreposições são comuns e muito naturais.

O dado (18), por exemplo, conta com o uso de “assim como...também”, que pode ser considerado um conector correlato comparativo-aditivo. Ao mesmo tempo em que une dois grupos (“representação da sociedade” e “representação dos rodoviários”), também os compara. Pode-se dizer que *assim como...também* compara adicionando ou adiciona comparando.

Em (19), detectamos o concurso de duas preposições sendo recrutadas para a veiculação de uma adição inclusiva. Segundo o orador, há uma escala valorativa com dois polos. De um lado, há “o faxineiro, o auxiliar de pedreiro ou o jornaleiro”; de outro lado, há o “Presidente da República”. Esses polos são reunidos por meio de uma estratégia correlativa instanciada por “desde...até”. A especificidade desse par correlativo é justamente incluir os polos e demarcar uma “distância” entre os

elementos ligados, organizados de forma diametralmente oposta. Esse tipo de construção é propiciado justamente pela carga semântica típica dos elementos envolvidos: a preposição “desde” marca ponto inicial, e a preposição “até” marca ponto final.

Almeida (2004, p. 357) defende que os pares *tanto...quanto* e *tanto...como* ligam orações que devem ser analisadas como subordinadas adverbiais comparativas. A análise do dado (20) permite uma interpretação diferenciada, visto que esses elementos estão abstratizados, se comparados com sua carga semântica primitiva. Em (20), *tanto...quanto* adiciona duas informações (“sociedade civil” e “governo”), de modo que a carga aditiva é muito mais evidente do que qualquer outra nuance de significado.

Por fim, o dado (21) apresenta os correlatores *nem...nem*, que expressam uma duplicidade de negação. Na perspectiva de alguns autores, *nem...nem* veicula a ideia de alternância ou disjunção (cf. MATEUS *et al.*, 2003, p. 591). Não negamos essa possibilidade de análise; contudo, a noção de adição negativa parece bastante clara no dado (21). A ideia expressa é que ambos, “Colégio de Líderes” e “Governador do Estado do Rio Janeiro”, estão ausentes do debate acerca do reajuste salarial a que o deputado orador faz referência.

Antes de encerramos esta seção, vale a pena apresentarmos mais uma estratégia de adição. Rosário e Santos (2020) analisam o valor funcional de “além de” como um conector que instancia construções hipotáticas oracionais aditivas de extensão. Vejamos o dado a seguir:

(22) Na morte, Deus oferece a cada pessoa uma última oportunidade de conversão, momento chamado de “purgatório”. No entanto, ela pode se negar a aceitar os critérios superiores por Ele estabelecido. Ao agir assim, criaria para si uma situação degradante, o “inferno”. Deus quer que todas as pessoas alcancem a plenitude, o “céu”, que significa a comunhão plena e íntima com Ele. Dessa forma, o ser humano fica para sempre amparado no amor divino, numa felicidade total, além de viver em comunhão com seus irmãos e irmãs.

Fonte: <https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/o-que-asreligioes-explicam-sobre-a-morte/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

Como fica claro, o conector “além de” serve para ligar uma oração não finita (“viver em comunhão com seus irmãos e irmãs”) à oração precedente. Uma das características desse tipo de oração aditiva, ao lado do seu poder argumentativo, é a típica mobilidade posicional, visto que pode ser anteposta, posposta ou intercalada. Esses traços afastam a oração com “além de” do esquema mais prototípico da coordenação aditiva. De fato, o dado (22) ilustra uma hipotática de adição, o que seria equivalente a uma oração subordinada adverbial de adição, se tomássemos os rótulos tradicionais em consideração.

O exame da língua em uso permite também a constatação de que “além de” atua em outros arranjos sintáticos. Por exemplo, no português, há um conjunto de lexias complexas cristalizadas, como “além de tudo”, “além do que” e “além do mais”, cuja função é estabelecer adições de caráter anafórico ou encapsulador, tendo em vista que essas construções fazem referência a porções textuais anteriores, já citadas no discurso (cf. ROSÁRIO; SANTOS, 2020). Logo, é evidente a imbricação entre texto e gramática, bem como a viabilidade de trabalhos didáticos que ensejem cada vez mais essa aproximação.

Apresentadas essas muitas formas de expressão da adição, Rosário (2020a, p. 63) sintetiza as estratégias detectadas em português:

A despeito dessa visão bastante reducionista, assumimos que, além da coordenação, classicamente veiculada pelo “e” (e pelo “nem”), a adição também se realiza por meio da hipotaxe (instanciada por “além de”) e da correlação (instanciada por “não só...mas também” e correlatores conexos). Desse modo, defendemos que as construções aditivas abrigam, na verdade, uma grande diversidade de expressões linguísticas para além do canônico “e” e que também não se equacionam com a ideia simplista de combinação pura ou de aproximação/cópula. Ao contrário, essas construções adjungem outros matizes semânticos e são diversas em termos de codificação morfossintática.

De fato, o domínio funcional da adição pode ser expresso por meio de muitos mecanismos distintos, o que se explica pela necessidade de os falantes sempre primarem pela expressividade. Goldberg (1995) denomina essa tendência natural das línguas como um princípio de força expressiva maximizada. As muitas formas de expressar adição decorrem do reaproveitamento de material linguístico já existente, como tivemos a oportunidade de verificar ao longo desta seção. Esses elementos, na língua em uso, são recrutados para o cumprimento de novas funções.

Nas palavras de Heine *et al.* (1991, p. 27), “essas estratégias têm em comum o fato de serem motivadas. As pessoas muito raramente inventam novas expressões; ao contrário, elas se baseiam em formas e em estruturas linguísticas já existentes”. Normalmente essa maleabilidade do sistema linguístico se dá em função de novas necessidades comunicativas, o que explica as mudanças pareadas de forma e significado ao longo do tempo.

Em síntese, deve ficar claro que a gramática de uma língua nunca é acabada e estática. O sistema está sempre em “movimento”, abrangendo padrões mais regulares ao lado de padrões dotados de maior instabilidade, como é o caso da correlação aditiva, pela sua tão grande diversidade formal. As pressões externas ao sistema impactam a gramática que, por sua vez, é adaptada para atender a novas necessidades comunicativas.

Essa perspectiva de gramática diverge da apresentação lacônica das habilidades da BNCC, mas é paradoxalmente consentânea com a visão teórica preconizada por esse documento. Afinal, segundo a própria BNCC, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 20). Formas de ação interindividuais orientadas para finalidades específicas são forças motrizes para que o sistema seja adaptativo e maleável, o que desencadeia múltiplos recursos para a expressão dos muitos conteúdos da língua.

## TEXTO OU GRAMÁTICA?

O nosso percurso até este ponto do texto já demonstrou que “texto ou gramática” é uma falsa dicotomia. Em uma perspectiva funcional e sociointeracionista, é impossível dissociar um conceito do outro nas aulas de língua portuguesa, já que ambos estão inter-relacionados. Se tomarmos em consideração uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, conforme indicado na BNCC, esse é, de fato, o único caminho.

A gramática nada mais é do que um conjunto de rotinas cognitivas que regem a organização do discurso. Logo, a gramática é abstraída do discurso, configurado a partir dos variados gêneros textuais. Em outras palavras, para conhecermos a gramática de uma língua, é necessário observar como morfemas, palavras, sintagmas, orações, períodos se articulam nos textos orais e escritos, na língua em uso.

O conhecimento das estruturas linguísticas, tanto na variedade padrão quanto nas variedades coloquiais, é um tópico de grande valor para os processos de ensino-aprendizagem. Obviamente a escola não pode se esquivar de sua tarefa de apresentar esses pontos aos alunos. Em um texto bastante revelador, Possenti (2006, p. 33) afirma com clareza:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão.

Escola é lugar de pluralidade, onde deve haver espaço para diferentes perspectivas acerca do conhecimento. Bechara (1988, p. 13) traduz esse raciocínio de modo magistral, ao afirmar que “cada falante é poliglota na sua própria língua”. Esta deveria ser a meta de todos os professores de

língua portuguesa: apresentar as variedades da língua e suas gramáticas correspondentes, sem preconceitos, mas de forma crítica.

Naturalmente, neste ponto, a gramática descritiva e reflexiva gozará de grande prestígio, pois atividades de observação e de reflexão são os ingredientes que permitem um trabalho mais produtivo com a língua. Contudo, surge uma pergunta: também há espaço nas aulas de língua portuguesa para a gramática normativa?

Certamente essa pergunta suscita muita divergência, de modo que haverá defensores e detratores da questão. Neste texto, de maneira muito direta, a nossa resposta é sim. As aulas de língua portuguesa também devem estar abertas ao trabalho com a gramática normativa. A razão para isso é explicada por Rosário (2016, p. 48):

Concordamos com o fato de que a gramática normativa não pode estar na centralidade do processo pedagógico, ocupando todo o tempo das aulas de língua portuguesa, como ainda vem sendo feito em muitas escolas. Por outro lado, reconhecemos que a escola deve trabalhar a língua especialmente em sua variedade padrão, sem descartar uma série de conhecimentos teóricos que foram acumulados ao longo do tempo e que constituem um verdadeiro *edifício cultural*. [...]. A gramática normativa revela-se como um saber político de prestígio em nossa sociedade. É nessa concepção de gramática que os jornais de grande circulação, a legislação do país, a imensa maioria dos livros e revistas e tantos outros veículos de comunicação são produzidos e distribuídos. Negar esse conhecimento ao aluno significa alijá-lo de uma boa parte da produção científica, técnica e cultural do nosso país [...] Por outro lado, isso não significa que a gramática normativa deva ser ensinada e transmitida de forma acrítica. É justamente o contrário. Espera-se que o ensino de língua portuguesa e os diversos projetos de leitura contemplem um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, dialógico e problematizador. Assim, o ensino da gramática normati-



va recupera seu fôlego e ganha uma razão real para sua existência. Defendemos que cabe ao professor de língua portuguesa apresentar e discutir as incompletudes e inconsistências da gramática normativa como uma atitude política de não ingenuidade perante esse saber. Reiteramos que igualmente importante é considerar e valorizar esse conhecimento acumulado ao longo dos séculos que naturalmente possui sua coerência e utilidade. Assim, a gramática normativa pode ensejar importantes discussões e propiciar a construção de muitos saberes.

Essa longa citação apresenta um ponto de vista muito claro sobre a questão do ensino de gramática normativa. Esse tópico não deve ser o centro do trabalho pedagógico, como infelizmente ainda é comum em algumas realidades, nos termos de Bezerra (2003). Entretanto, a gramática normativa também tem o seu valor e sua funcionalidade. O ensino da gramática normativa pode ser útil se conduzido de forma crítica e reflexiva.

Aliás, esse foi o caminho que trilhamos neste texto. A partir das definições dos gramáticos, foi possível construir novos conhecimentos com base no cotejo de visões distintas, sempre iluminadas pelos dados de língua em uso. Reiteramos que este caminho metodológico é promissor: mobilizar diferentes abordagens sobre um mesmo tema, sempre sob o crivo da reflexão fundada em dados.

A atitude do professor de contrastar a gramática normativa com os outros tipos de gramática também é uma habilidade chancelada pela BNCC, na etapa do Ensino Médio. De fato, a habilidade EM13LP09 indica exatamente o seguinte: “comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem [...]”.

Logo, voltando ao ponto inicial da questão, texto e gramática podem e devem viver em harmonia nas aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o ensino de sintaxe pode ser vigoroso e angariar conhecimentos importantes às experiências dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar que a tensão entre texto e gramática precisa ser dissolvida em prol de uma perspectiva integradora. Nesse sentido, concordamos com Lopes (2020, p. 28), quando o pesquisador afirma que o objetivo final do ensino de gramática é o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Nas palavras do autor, “isso significa que o trabalho com estrutura linguística deve levar o aluno à reflexão de que a gramática é empregada para fins discursivos específicos e de que as construções linguísticas empregadas acarretam diferentes efeitos de sentido”.

Essa perspectiva de trabalho com a gramática tem sido mais modernamente chamada de prática de análise linguística, certamente como um rótulo diferenciado para designar um novo olhar sobre essa área de estudos. Assim, a gramática passa a ser vista como uma ação interlocutiva, em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como preconizado pela BNCC.

Esse novo olhar sobre a gramática pressupõe uma metodologia de cunho mais reflexivo, com ênfase nos usos e na descrição linguística. Para que essa nova concepção de ensino se concretize, é fundamental que o texto tome o seu lugar de centralidade no processo de ensino-aprendizagem, já que o trabalho parte dele e volta para ele, nas suas mais diversas manifestações, que são os gêneros textuais.

Nessa proposta, a gramática normativa também tem seu valor. O problema é quando “a escola se fixa nesses padrões ideais e deixa de analisar os padrões reais, aqueles que, efetivamente, estão em uso” (ANTUNES, 2007, p. 74). Como vimos insistindo ao longo deste texto, o problema está nesses extremos e radicalismos, na falta de equilíbrio.

Ainda temos um longo caminho a ser percorrido na estrada dos desafios do ensino de língua portuguesa. Em relação às questões teórico-metodológicas aqui explanadas, há muitas outras pedras no meio do caminho. O baixo nível socioeconômico das famílias, os bolsões de miséria, a péssima infraestrutura de muitas escolas, a falta de investimento em

formação continuada, a escassez de recursos didáticos, a má qualidade da gestão pública e tantos outros fatores impactam fortemente a realidade de muitas escolas e de muitas redes de ensino. Essas são chagas abertas em nosso corpo social.

Entretanto, cremos firmemente que uma boa formação docente pode ser um enorme diferencial nos resultados educacionais. Professores bem formados, em sentido amplo, são instrumentos capazes de mitigar as nossas mazelas brasileiras. Reconhecer o seu estratégico papel na sociedade e ter uma atitude de busca constante pela construção de novos conhecimentos deveriam ser pontos inegociáveis da ação docente. Esse é o caminho. Vamos em frente?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo, Saraiva: 2004.

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

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* Rio de Janeiro: Ática, 1988

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BUENO, Silveira. *Gramática normativa da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1963.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Brasil no Pisa 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECAT, Maria Beatriz et al. (org.). *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GIVON, Talmy. *Syntax: a functional typological introduction*. v. 2. Amsterdam: John Benjamins, 1990.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HEINE, Bernd *et al.* *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES, Monclar Guimarães. Fundamentos didático-pedagógicos da língua portuguesa: para quê, para quem e o que ensinar? In: ROSÁRIO, Ivo da Costa; LOPES, Monclar Guimarães. *Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa*. Rondônia: Edufro, 2020.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Construções correlatas aditivas na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. In: *Anais do IV Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e XVII Seminário Nacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática: Teoria da gramaticalização e Gramática de construções*. Natal: Editora da UFRN, 2013. p. 26-41. Disponível em: <https://degnatal.files.wordpress.com/2015/04/teoria-da-gramaticalizac3a7c3a3o-e-gramc3a1tica-de-construc3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Texto e gramática no mundo da leitura. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional*. Niterói: EdUff, 2018a.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Construções correlatas aditivas são estruturas de coordenação? In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito (org.). *Variação e mudança em perspectiva construcional*. Natal: EDUFRN, 2018b. p. 210-250.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Construções aditivas na perspectiva da LFCU: entre coordenação, hipotaxe e correlação. In: DIAS, Nilza Barrozo; ABRAÇADO, Jussara (org.). *Estudos sobre o português em uso*. Uberlândia: Pangeia, 2020a. p. 63-70.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. Variação construcional no domínio da adição. *In: CARVALHO, Cristina dos Santos; LOPES, Norma da Silva; RODRIGUES, Angélica. Sociolinguística e funcionalismo: vertentes e interfaces*. Salvador: EDUNEB, 2020b.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; CAMPOS, Daniele Cristina. Construções correlatas substitutivas contrastivas – uma análise funcional centrada no uso. *Odisseia*. Natal, v. 4, n. esp., p. 154-172, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/18502>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa.; LOPES, Monclar Guimarães (org.). *Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa*. Rondônia: Edufro, 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; SANTOS, Milena Silva. Construções hipotáticas oracionais aditivas de extensão. *Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6099>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; SOUZA, Brenda da Silva. Construções correlatas aditivas no século XVIII: uma análise sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso. *Caderno Seminal Digital*, n. especial, n. 30, v. 30, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/32054>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TRAUGOTT, Elizabeth; DASHER, Richard. *Regularity in semantic change*. Cambridge: University Press, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.



TEXTO E GRAMÁTICA:  
RELAÇÕES A PARTIR DE USOS DE VÍRGULAS

Luciani Tenani (UNESP-SJRP/CNPq)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vírgulas podem ser vistas como sinais gráficos que indicam pausa da fala, seguem regras de natureza sintática e ajudam a legibilidade do texto. Este capítulo questiona essa visão reducionista das vírgulas e, alternativamente, apresenta a proposta de tratar da vírgula como um sinal gráfico em sua complexidade enunciativa de modo a demonstrar que, ao leitor do texto, é possível recuperar relações entre fala e escrita projetadas pelo escrevente no processo de produção textual.

O objetivo é argumentar, por meio da análise de texto produzido por aluno do Ensino Fundamental II (doravante, EF II), que essa proposta teórico-analítica dos usos convencionais e não convencionais da vírgula promove um ganho para o estudo das relações entre texto e gramática. O objeto de análise será, portanto, presenças e ausências de vírgulas em um texto selecionado de um banco de escrita do EF II. Nesse exercício de análise, as vírgulas empregadas ganharão destaque a partir das relações entre texto e gramática que elas promovem.

A questão central a ser respondida é: o que as vírgulas revelam do processo de produção textual? Na próxima seção, começo por caracterizar o texto selecionado em seu contexto de produção e, em seguida, formulo questões a serem respondidas.

## TEXTO, CONTEXTO DE PRODUÇÃO E QUESTÕES

De um banco de 5.519 textos manuscritos por 662 alunos do EF II no âmbito de um projeto de extensão universitária entre a Unesp e uma escola estadual paulista, selecionei um texto argumentativo escrito por uma menina no fim do primeiro semestre letivo no nono ano do EF sobre o tema “Internacionalização Amazônia”. Na figura 1, encontra-se a versão manuscrita do texto Z08\_8A\_18F\_02<sup>1</sup>. A seleção deste texto foi motivada pelas presenças e ausências de vírgula aí observadas, tendo por base, principalmente, os resultados de Carvalho (2019) e Paiva (2021) quanto a tendências, sobre as quais retornarei mais à frente, de presenças e ausências de vírgula identificadas em conjuntos de textos também selecionados do mesmo banco:

Figura 1 – Texto manuscrito: Z08\_8A\_18F\_02

- Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um **artigo de opinião** se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Amazônia patrimônio de Brasil

Todos os dias ouvimos cada vez mais se  
Diz a internacionalização da Amazônia, é  
claro que nós brasileiros devemos cuidar me  
lhor do nosso patrimônio.

Poros americanos, suicos, japoneses, alemão  
e outros acham que podem ganhar boa por  
te da Amazônia comprando, assim esta acen  
tando. A Amazônia é do Brasil e devemos  
preservá-la, como diz Oristovam Buarque  
preservamos no futuro pois se internaciona  
lizarmos a Amazônia hoje, no futuro quem  
vale o mundo inteiro estará internaciona  
lizado. Não importa que o jornal inglês "The  
Independent" diz que a Amazônia é muito  
importante para ser deixada para os bra  
sileiros, se foi deixada pra nós não é pra  
ser dos outros, porém devemos nos pergun  
tar se estamos mesmo cuidando da Ama  
zônia? Se estamos um ruico nós poderia  
tir comprando uma extensão de 160.000 de  
hectares.

(Santana) Contudo parecemos que a Ama  
zônia é patrimônio de Brasil e não deve  
ser deixada de lado, devemos cuidar melhor  
pois se não no futuro não será mais novo  
e não de todos.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI, 2015)

1 Os textos no banco são codificados de modo a ser possível a busca de: aluno, sexo, turma/ano letivo, gênero e tipologia textual da proposta de escrita.



Antes de tratar das vírgulas presentes e ausentes desse texto, faz-se necessário caracterizar o que nomeamos como “contexto de produção”, que compreende não apenas a atividade que levou a essa produção, mas também o projeto de extensão universitária e a escola em que esse projeto transcorreu por quatro anos.

No âmbito do projeto de extensão universitária “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental”<sup>2</sup>, coordenado pelas professoras doutoras Luciani Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi (IBILCE/UNESP), em parceria com uma escola pública no município de São José do Rio Preto, no Noroeste paulista, foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação de textos, seguidas da solicitação da produção escrita de textos de gêneros variados, entre os anos de 2008 a 2011<sup>3</sup>. O objetivo geral do projeto foi aprimorar práticas de leitura e escrita dos alunos matriculados na escola à época<sup>4</sup>. As oficinas, conduzidas por monitores do projeto (licenciandos em Letras ou pós-graduandos em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP) ou por professores de língua portuguesa da escola no horário das aulas de redação, compreendiam atividade de leitura de excertos de textos selecionados pela equipe responsável pela organização das oficinas. Esses excertos eram lidos e discutidos coletivamente em sala de aula. Após essa etapa, os alunos eram convidados a produzirem um texto manuscrito sobre o tema discutido e explicitado na folha de orientações, segundo um conjunto de orientações impressas em folha dada a cada um em sala de aula. Essas orientações consistiam em definição de (i) tema, (ii) gênero e tipologia textual e (iii) forma de usar a folha destinada à elaboração do texto<sup>5</sup>. O tema e o gênero foram definidos pela coordenação do projeto de extensão em reuniões com os monitores integrantes do projeto que atuavam na

---

2 O projeto de extensão foi cadastrado junto ao Conselho Nacional de Saúde (FR 198751 e CAAE nº 0013.0.229.000-08) e aprovado (FR 53/08) em 2008, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP.

3 Nesse período, por meio da Lei Federal nº 11.274, de 2009, instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos, sendo que o ciclo I passou a ter cinco anos de duração e o ciclo II de quinta a oitava séries passou a corresponder aos sexto a nono anos.

4 Uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, as quais motivaram a produção de textos manuscritos é feita por Tenani e Longhin-Thomazi (2014).

5 Em todas as propostas, eram dadas orientações quanto a usar caneta preta ou azul; escrever no espaço de folha de papel A4, delimitado por margens e contendo 25 linhas.

escola. A tipologia textual solicitada em cada proposta foi previamente estabelecida pela coordenação da escola quando feito o planejamento anual, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)<sup>6</sup>.

Aos alunos não era permitido reelaborar o texto produzido, sendo necessário entregá-lo ao responsável pela oficina ao final da aula de língua portuguesa. Essas condições de produção, definidas pela coordenação do projeto de extensão, não eram diferentes das práticas de escrita adotadas naquela escola, de modo que os alunos não apresentaram dificuldades em seguir essas orientações. Sem possibilidade de reelaboração (por não ser disponibilizado tempo extra ou em aula para esse fim) e sem possibilidade de uso de lápis grafite (o que levou a rasuras do texto escrito), os alunos deixaram preciosos registros do processo de elaboração da produção textual.

É relevante destacar que essa metodologia empregada na coleta dos textos proporciona ao analista identificar pistas, indícios (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) de hipóteses do sujeito sobre amplo conjunto de elementos linguísticos que constituem o texto escrito, dentre os quais estão as formas ortográficas das palavras. Cada texto analisado é visto aqui como fotografia que captura um momento de um processo. É, pois, a partir da informação verbo-visual inscrita no texto que o analista elabora hipóteses sobre o trabalho epilinguístico (ABAURRE, 1988) do sujeito sobre a linguagem, particularmente, no que interessa analisar, sobre relações entre fala e escrita, particularmente, entre vírgula e características da fala, notadamente pausa e entoação.

Explicitada a metodologia adotada na coleta dos textos no âmbito do projeto de extensão, cabe delinear, mesmo que brevemente, o perfil dos alunos quanto ao rendimento escolar, mensurado por meio dos índices estadual (IDESP) e nacional (IDEB). Vale lembrar que essa caracterização visa situar, no cenário estadual paulista e nacional, a escola em que foi produzido o texto a ser analisado e, assim, dimensionar o quão é representativo de características da escrita do EF II. Inicialmente, faz-se necessário explicitar que o IDESP de cada ano escolar é obtido a partir das notas dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São

---

6 Um quadro sinóptico das 44 propostas de produção textual quanto a tema, gênero e tipologia textual encontra-se disponível em Tenani (2015).

Paulo (SARESP)<sup>7</sup> – que compreende provas que avaliam habilidades em várias disciplinas –, e do fluxo escolar, determinado pela taxa de aprovação média em cada ciclo<sup>8</sup>. Nos quatro anos em que os textos foram coletados na escola, houve variação nas disciplinas avaliadas, sendo, porém, constantes as avaliações dos conteúdos de língua portuguesa e matemática<sup>9</sup>. De modo geral, as médias em língua portuguesa obtidas pela escola foram relativamente mais altas do que a média geral do IDESP da escola, o qual também compreende resultados no SARESP em matemática (e que foram sistematicamente inferiores aos de língua portuguesa). Quanto às médias da escola ao longo dos quatro anos considerados, houve aumento de 0,27 pontos no índice de 2009 em relação ao de 2008, mas decréscimo de 0,33 pontos em 2010, seguido de ligeiro aumento de 0,03 pontos, em 2011. Essa variação também se verifica entre as médias do IDESP (2015) para o Estado no período<sup>10</sup>. Uma vez que a variação no IDESP da escola é semelhante à verificada para o Estado, pode-se assumir que os dados da escola analisada representam características gerais do desempenho dos alunos no final do EF no Estado, sendo, porém, uma escola com índices ligeiramente acima da média geral do Estado.

---

7 Os desempenhos dos alunos em cada disciplina são classificados em *insuficiente*, *suficiente* e *avanzado*, com base em quatro níveis de proficiência, conforme a seguinte correspondência: *insuficiente* para médias de nível abaixo do básico; *suficiente* para médias consideradas de nível básico e adequado; *avanzado* para o nível avançado. Alunos de sétimo e nono anos que têm médias *insuficientes* são retidos no ano escolar.

8 Cabe observar que em 2014, houve mudança na composição do IDESP quando foi incluído o INSE (índice de nível socioeconômico do aluno), obtido a partir de formulário preenchido com dados sobre bens e renda familiar de cada aluno.

9 Em 2008, foi feita avaliação do desempenho dos alunos de sexta e oitava séries quanto a conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza e Redação. Em 2009, alunos das mesmas séries foram avaliados quanto a conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Redação. Em 2010, alunos dos sétimo e nono anos foram avaliados quanto aos conteúdos das mesmas disciplinas em 2008, exceto Redação. Em 2011, os conteúdos avaliados foram os mesmos de 2009. Em todos esses anos, foram divulgados boletins de médias da escola comparadas com as médias de cinco instâncias administrativas, a saber: escolas estaduais do município, da diretoria de ensino, das coordenadorias do interior (CEI) e da capital e da Grande São Paulo (COGSP), e do estado. Atualmente, a comparação restringe-se ao IDESP da diretoria de ensino, do município e do estado.

10 Cabe levantar a hipótese de que essa variação do IDESP esteja relacionada a uma possível mudança na forma de obtenção do IDESP no período considerado, uma vez que se verifica mudança nas fundações responsáveis pela aplicação e correção das provas do SARESP: CES-GRANRIO (Rio de Janeiro) em 2008, CAED (Juiz de Fora) em 2009 e VUNESP (São Paulo) em 2010 e 2011. No entanto, nenhuma informação sobre mudança na concepção das provas ou nos critérios de correção de avaliação é dada no sítio oficial da Secretaria de Educação.

Descritos os índices de avaliação da escola em relação ao Estado de São Paulo, passo a reportar resultados da escola no IDEB, notadamente para os anos escolares de 2009 a 2011, a fim de ser caracterizado o perfil da escola analisada em relação à educação básica no país. Vale observar que, diferentemente do IDESP (cujos índices são calculados a partir das provas do SARESP), o IDEB é calculado com base na Prova Brasil, implantada pelo Ministério da Educação. A Prova Brasil mede proficiência em leitura, como parte das, assim denominadas, “habilidades de língua portuguesa”, enquanto as provas do SARESP medem vasto conjunto de habilidades em língua portuguesa, que visam mensurar os níveis de proficiência em leitura e escrita no estado paulista<sup>11</sup>. Portanto, os dois índices, embora sejam definidos em escala de 0 a 10, não avaliam as mesmas habilidades de língua portuguesa. Os dois resultados do IDEB obtidos enquanto ocorreu o projeto de extensão permitem constatar que, embora em 2009 o índice obtido de 4,7 estivesse abaixo da meta de 4,8 que fora estabelecida pelo Ministério da Educação, a escola alcançou índices acima dos verificados para o Estado de São Paulo e o país tanto em 2009, quanto em 2011<sup>12</sup>. Esses índices foram acima das metas que haviam sido previstas para as escolas das redes estaduais paulista e brasileira, o que subsidia considerar o desempenho dos alunos da escola parceira do projeto de extensão universitária como representativo de características gerais do Estado e do país no período analisado, uma escola com índices ligeiramente acima das médias apuradas para a educação básica no estado e no país.

Caracterizado o texto selecionado em seu contexto de produção, apresento as questões a serem respondidas nas próximas seções, a partir de um trecho do texto selecionado, abaixo transcrito, em que há vírgulas e a indicação de ausências de vírgulas, sendo essas últimas indicadas entre colchetes<sup>13</sup>.

11 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2009) estabeleceu matrizes de referências para avaliação no SARESP. Nesse documento, são explicitadas as matrizes para cada disciplina avaliada em função de cada ciclo do EF e do Ensino Médio.

12 As médias obtidas e as metas do IDEB para alunos do 9º ano do EF nos anos de 2009 e 2011 são detalhadas a seguir.

Ano letivo	Média/escola	Meta/escola	Média/estado	Meta/estado	Média/país	Meta/país
2009	4,7	4,8	4,3	4,0	3,8	3,5
2011	5,1	5,0	4,3	4,2	3,9	3,8

Fonte: Ministério da Educação, INEP, 2015.

13 Na terceira seção, explícito as possibilidades de interpretação do texto que permitem atribuir vírgulas ou outro sinal de pontuação ao trecho selecionado.

*A Amazônia é do Brasil e devemos preservá-la<sup>1</sup>, como diz Cristovam Buarque[.]<sup>2</sup> pensemos no futuro[.]<sup>3</sup> pois[.]<sup>4</sup> se internacionalizarmos a Amazônia hoje,<sup>5</sup> no futuro[.]<sup>6</sup> quem sabe[.]<sup>7</sup> o mundo inteiro estará internacionalizado.*

Identificam-se duas presenças de vírgula – identificadas pelos índices 1 e 5 – e cinco ausências de vírgula – identificadas entre colchetes enumerados. De uma abordagem tradicional, as vírgulas registradas poderiam ser associadas à representação de pausa da fala. A vírgula (1) pode, também, ser caracterizada como não convencional, porque pode ser previsto o sinal ponto [.] no lugar na vírgula, se considerada a estrutura sintática do enunciado, a saber: as orações coordenadas “A Amazônia é do Brasil e devemos preservá-la” são sintaticamente completas e seguidas pelo enunciado “como diz Cristovam Buarque”, com o qual não têm relação sintática. A vírgula (5), por sua vez, pode ser classificada como convencional, por estar de acordo com regras de natureza sintática, uma vez que sinaliza o limite da oração subordinada “se internacionalizarmos a Amazônia hoje”.

Essa caracterização das vírgulas presentes no texto selecionado é, entretanto, limitada, porque deixa de capturar um funcionamento mais amplo da vírgula no que diz respeito à hierarquização dos enunciados, principalmente, e abarca apenas as presenças (convencional e não convencional) da vírgula a partir de uma visão prescritiva dos sinais de pontuação. E dessa perspectiva, como as ausências das vírgulas indicadas a partir de relações sintáticas poderiam ser explicadas? Frequentemente, tais ausências, identificadas exclusivamente a partir das estruturas sintáticas, são interpretadas como sem motivação linguística, decorrentes da falta de conhecimento de regras de emprego de vírgulas por parte do aluno. Na próxima seção, retomo resultados de pesquisas sobre presenças e ausências de vírgula para responder à questão ora formulada.

## REGULARIDADES DOS USOS DE VÍRGULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Duas pesquisas feitas a partir de textos selecionados do banco de escrita do EF II – apresentado na seção anterior – descrevem tendências quanto a presenças e ausências de vírgula em textos do gênero relato e do gênero argumentativo. Sistematizo os resultados dessas pesquisas para embasar as análises do texto selecionado e sustentar, em seguida, a problematização de viés teórico-metodológico na abordagem da vírgula.

No estudo longitudinal conduzido por Carvalho (2019), foram analisados 248 textos manuscritos por 62 alunos do 6º ao 9º ano do EF, sendo um texto por ano letivo (62 alunos x 4 anos) e todos os textos produzidos a partir de propostas de elaboração do gênero relato com base em quatro diferentes temas. Foram identificados 3.956 dados, tendo por referência as regras de pontuação encontradas em Bechara (2015). A decisão metodológica de respaldar a classificação dos usos da vírgula da pesquisa em uma gramática normativa foi tomada com o propósito de assegurar o diálogo com práticas de produção de textos escolares que são embasadas e avaliadas por meio desse tipo de gramática. A seleção da gramática de Bechara (2015) foi tomada por serem consideradas características prosódicas<sup>14</sup> na abordagem das regras de pontuação, o que a particulariza frente às demais gramáticas normativas de grande circulação no país.

Os resultados gerais, obtidos a partir de textos do gênero relato, foram: 37% de presenças convencionais da vírgula, 7% de presenças não convencionais e 56% de ausências não convencionais. Os testes estatísticos empreendidos (CARVALHO, 2019, p. 81-87) deram amparo para afirmar que na amostra considerada: (i) as presenças convencionais da vírgula aumentam ao longo dos anos letivos, notadamente a partir do 7º ano, como esperado; (ii) as presenças não convencionais da vírgula diminuem paulatinamente do 6º ao 8º ano e, inesperadamente, aumentam no 9º ano; (iii) as ausências não convencionais decrescem, ano a ano, a partir do 7º ano, mas não chegam a desaparecer no 9º ano. Com base

---

14 A concepção do gramático sobre prosódia e da relação desta com a pontuação difere, entretanto, da concepção que adoto e sobre a qual trato mais à frente.

nesses resultados, serão destacadas, na próxima seção, as vírgulas empregadas no texto selecionado, de modo a explorar hipóteses de análise acerca das presenças não convencionais em contraste com as presenças convencionais da vírgula.

Sobre as ausências não convencionais, cabe ponderar que o resultado esperado de decréscimo de ocorrências conforme aumenta o tempo de escolarização carece de detalhamento importante: o decréscimo de ausências de vírgulas ocorre quando consideradas estruturas sintáticas em que é prevista uma vírgula, o chamado “esquema simples” (DAHLET, 2006), como destacado em (1), porém, há aumento de ausências de vírgulas quando consideradas estruturas sintáticas em que duas vírgulas são previstas, o chamado “esquema duplo” (DAHLET, 2006), como destacado em (2). Em (1), é previsto o emprego de uma vírgula após “contudo”, por esta ser uma conjunção coordenativa adversativa. Em (2), são previstas vírgulas antes e após “quem sabe”, por essa estrutura estar encaixada na oração principal, a saber: “no futuro [quem sabe] o mundo inteiro estará internacionalizado”<sup>15</sup>:

*1. Contudo[,] percebemos que a Amazônia é patrimônio do Brasil*

*2. no futuro[,] quem sabe[,] o mundo inteiro estará internacionalizado*

A frequência de usos convencionais e não convencionais de vírgula é condicionada pelas estruturas sintáticas. Conforme descrito por Carvalho (2019, p. 131-133), usos não convencionais das vírgulas em esquema duplo chegam a 78% em estruturas encaixadas (como do exemplo 2) e a 98% em estruturas deslocadas, como destacado em (3). Em (3), a locução adverbial “no futuro” está deslocada em relação à oração principal “não será mais nosso”, sendo previstas vírgulas nas fronteiras dessa locução, delimitando-a. Vale observar que as estruturas deslocadas também têm altos índices de usos não convencionais em esquema simples (88% na amostra extraída de textos do gênero relato). No texto apresentado na

---

15 Cabe observar que também após “no futuro” é prevista uma vírgula em razão de essa locução adverbial de tempo estar deslocada para a primeira posição sintática, mas uma vírgula antes e outra depois de “no futuro” podem ser previstas se a estrutura estiver encaixada na oração.

figura 1, na seção anterior, é exemplo dessa estrutura o trecho em (4): a oração subordinada “se estamos”<sup>16</sup> está deslocada em relação à oração principal “um sueco não poderia ter comprado uma extensão de 160.000 de hectares” e entre essas orações é prevista uma vírgula:

3. *se não[,] no futuro[,] não será mais nosso e sim de todos.*

4. *devemos nos perguntar se estamos mesmo cuidando da Amazônia?  
Se estamos[,] um sueco não poderia ter comprado uma extensão de  
160.000 de hectares.*

Esses resultados de Carvalho (2019), sucintamente reportados, fundamentaram a pesquisa de Paiva (2021) sobre as vírgulas em esquema duplo em textos do último ano do EF, pois é nesse ano letivo que Carvalho (2019) identifica acentuadas mudanças nas frequências de presenças e ausências de vírgula. Em uma amostra de 205 textos de tipologia argumentativa, Paiva (2021) encontra amparo estatístico na amostra de 381 ocorrências analisadas para afirmar que as presenças e as ausências de vírgula são condicionadas pela interação entre estrutura sintática e sua extensão, obtida em número de sílabas ortográficas.

Cabe destacar que a extensão da estrutura sintática é especialmente relevante por ter efeito sob o fraseamento prosódico dos enunciados falados, como discutem Elordieta *et al.* (2003), a partir de dados de fala oriundos de línguas ibérico-românicas. Esses pesquisadores identificaram que estruturas com mais de cinco sílabas podem ser consideradas de longa extensão e tendem a formar uma frase entoacional (IP)<sup>17</sup>, enquanto que estruturas de curta extensão formariam uma frase entoacional, podendo juntar-se às estruturas que lhe sejam adjacentes, reestruturando duas frases em uma única frase entoacional. Essas possibilidades de configuração

---

16 Vale lembrar que a conjugação verbal no imperfeito do subjuntivo, primeira pessoa plural, prevê a forma “se estivéssemos”.

17 Frase entoacional é um constituinte prosódico formado a partir de: (i) quaisquer sentenças raiz, (ii) elementos não anexáveis à estrutura da sentença raiz e (iii) elementos remanescentes de uma sentença raiz interrompida por elemento(s) anexado(s) a ela. Análises detalhadas sobre esse constituinte se encontram em Tenani (2002), para o português brasileiro, e em Frota (2000), para o português europeu.



prosódica dos enunciados são previstas com base no algoritmo de formação e de reestruturação da frase entoacional, como inicialmente proposto por Nespor e Vogel (1986), para línguas em geral, Frota (2000), para o português europeu, e Tenani (2002), para o português brasileiro. A partir dos dados de escrita, explícito, a seguir, as relações entre a configuração de frase entoacional e a extensão da estrutura sintática, dada em número de sílabas.

5. *[Primeiro que,] IP [se for internacionalizar a Amazônia,] IP [internacionalizaremos também a torre Eifel,] IP [a estátua da Liberdade,] IP [Veneza e muitos outros lugares do mundo.] IP*<sup>18</sup>

6. *[pensemos no futuro] IP [pois se internacionalizarmos a Amazônia hoje] IP*

É importante explicitar que a configuração prosódica dos enunciados é dada a partir do algoritmo de formação de cada constituinte, que estabelece quais informações sintáticas serão consideradas. Em (5), “se for internacionalizar a Amazônia” é uma oração subordinada condicional deslocada à esquerda em relação à oração principal “internacionalizaremos também a torre Eifel”. Cada uma dessas orações configura-se como uma frase entoacional, conforme algoritmo de formação desse constituinte prosódico (cf. detalhes em FROTA, 2000; TENANI, 2002). Ao ser lida, a oração “se for internacionalizar a Amazônia” pode ter um contorno entoacional que a delimita nas fronteiras sintáticas onde pausas podem ser inseridas. Nessas fronteiras sintáticas e prosódicas, vírgulas são empregadas.

Em (6), “pois”, conjunção de uma sílaba, é precedida da oração “pensemos no futuro”, que constitui uma frase entoacional com sete sílabas e é seguida pela oração subordinada “se internacionalizarmos a Amazônia hoje”, outra frase entoacional com 17 sílabas. No entanto, é possível prever que “pois” seja parte da frase entoacional que lhe segue, consideradas (i) a pequena extensão dessa conjunção em relação à longa

---

18 Exemplo de Paiva (2021) retirado do texto Z08\_8C\_37F\_02.

extensão da oração subordinada que lhe segue e (ii) a relação sintático-semântica entre essa oração e a conjunção. No que diz respeito à colocação de vírgulas, uma deveria ser empregada após a conjunção “pois”. A ausência ocorre justamente onde é possível prever ausência de fronteira de frase entoacional.

Assumo, com base nos resultados longitudinais de Carvalho (2019) e transversais de Paiva (2021), que a extensão da estrutura sintática é importante característica dos enunciados para a descrição das presenças e ausências de vírgula, porque tem papel na configuração dos enunciados em frases entoacionais, como exemplificado em (5) e (6). Destaca-se que as fronteiras da frase entoacional têm sido identificadas como desempenhando um importante papel para caracterizar presenças e ausências de vírgula em textos de diferentes gêneros textuais e de todos os anos letivos do EF II (PAIVA, 2021; CARVALHO, 2019; SONCIN, 2014; ARAÚJO-CHIUCHI, 2012).

Diferentemente do que possa ser inferido a partir da exemplificação ora feita, não é simples, mas complexa, a relação entre estrutura sintática, extensão da estrutura e presença da fronteira de frase entoacional, como demonstrou Paiva (2021). Essa autora encontra amparo estatístico para afirmar que vírgulas em esquema duplo têm: (i) 82% de chances de não serem empregadas em estruturas sintáticas deslocadas de curta extensão, mesmo se previstas fronteiras de frase entoacional; (ii) 46% de chances de não serem usadas em estruturas sintáticas encaixadas de curta extensão, quando previstas fronteiras de frase entoacional; (iii) 85% de chances de estarem ausentes em estruturas sintáticas deslocadas de curta extensão, quando essas não são fronteiras de frase entoacional; (iv) 68% de chances de não serem usadas em estruturas sintáticas encaixadas de curta extensão, quando essas não são fronteiras de frase entoacional. Esses resultados subsidiam a conclusão de que a ausência não convencional de vírgulas em esquemas duplos ocorre com maior frequência em estruturas sintáticas deslocadas, de curta extensão, independentemente de haver fronteira de frase entoacional, mas, em estruturas sintáticas encaixadas, de pequena extensão, apenas quando não houver fronteira de frase entoacional.

Na descrição dos resultados, saltam aos olhos as complexas relações entre estruturas sintáticas e prosódicas para a colocação de vírgulas e, de modo especial, para a ausência desse sinal. Essa constatação constitui resposta à questão (feita ao final da seção anterior) sobre: como explicar as ausências de vírgulas? Em outras palavras, essa ausência, quando analisada de uma perspectiva que almeja descrever o funcionamento das estruturas linguísticas, é efeito de relações entre estruturas sintáticas e fonológicas. Vale salientar que essas relações de natureza gramatical são mobilizadas pelos alunos enquanto escreventes e falantes imersos na prática de produção textual. Estariam sendo mobilizadas, na perspectiva de Chacon (1998), tanto a dimensão fônica da linguagem quanto a dimensão sintática. Para esse pesquisador, também a dimensão textual-discursiva da linguagem é possível de ser detectada nos textos escritos. Na próxima seção, procurarei demonstrar os ganhos analíticos dessa perspectiva por meio da análise de presenças das vírgulas no texto selecionado.

## VÍRGULAS E O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, exploro hipóteses interpretativas acerca das motivações linguísticas que subjazem à presença não convencional e convencional da vírgula. Na análise de um texto selecionado do 9º ano do EF, procuro também exemplificar o resultado reportado por Carvalho (2019), na seção precedente, sobre haver aumento de presença não convencional da vírgula justamente no 9º ano do EF. Para tanto, transcrevo, a seguir, o texto selecionado, mantendo a grafia e a linearização original, destacando entre colchetes enumerados as vírgulas empregadas:

Amazônia patrimônio do Brasil

*Todos os dias ouvimos cada vez mais so\_  
bre a internacionalização da Amazônia[.]<sup>1</sup> é  
claro que nós brasileiros devemos cuidar me\_  
lhor do nosso patrimônio.  
Esses americanos[.]<sup>2</sup> sueco[.]<sup>3</sup> japoneses[.]<sup>4</sup> alemães[.]<sup>5</sup>  
e outros acham que podem ganhar boa par\_*

*te da Amazônia comprando e[,]<sup>6</sup> assim está acon\_ tecendo. A Amazônia é do Brasil e devemos preservá-la[,]<sup>7</sup> como diz Cristovam Buarque pensemos no futuro pois se internaciona\_ lizarmos a Amazônia hoje[,]<sup>8</sup> no futuro quem sabe o mundo inteiro estará internaciona\_ lizado. Não importa o que o jornal inglês “ The Independent” diz que a Amazônia é muito importante para ser deixada para os bra\_ sileiros[,]<sup>9</sup> se foi deixada pra nós não é pra ser dos outros[,]<sup>10</sup> porém devemos nos pergun\_ tar se estamos mesmo cuidando da Ama\_ zônia? Se estamos um sueco não poderia ter comprado uma extensão de 160.000 de hectares.  
(Com tudo) Contudo percebemos que a Ama\_ zônia é patrimônio do Brasil e não deve ser deixada de lado[,]<sup>11</sup> devemos cuidar melhor pois se não no futuro não será mais nosso e sim de todos.*

As vírgulas (1), (7) e (11) podem ser classificadas como não convencionais, porque nas fronteiras sintáticas em que elas ocorrem é esperado o sinal de ponto. Esse tipo de troca é frequente em textos do sexto ano (quinta série) do EF, como observou Araújo-Chiuchi (2012). Em comum, faz-se notar uma organização textual do tipo tópico-comentário, de modo a ter a fronteira do tópico sinalizada pela vírgula. Porém, potenciais motivações para o uso da vírgula (7) se distinguem, parcialmente quanto às estruturas sintáticas envolvidas, das que são passíveis de serem observadas nas vírgulas (1) e (11), as quais analisarei mais adiante.

No caso da vírgula (7), o ponto é previsto porque marca o fim de duas orações coordenadas, a saber: “A Amazônia é do Brasil e devemos preservá-la”. No entanto, é empregada a vírgula e, para detectar potencial motivação para essa troca entre sinais de pontuação, faz-se necessário lançar luz à estrutura adjacente a essa fronteira sintática: a estrutura pa-

rentética “como diz Cristovam Buarque” é delimitada por apenas uma vírgula à esquerda, embora sejam previstas vírgulas em esquema duplo para esse tipo de estrutura sintática. Essa vírgula sinaliza a continuidade da argumentação: feita a afirmação “A Amazônia é do Brasil e devemos preservá-la” segue-se o comentário “como diz Cristovam Buarque pensemos no futuro [...] o mundo inteiro estará internacionalizado”. A ausência de vírgula na fronteira direita da estrutura parentética “como diz Cristovam Buarque” corrobora a interpretação de que não está em jogo a dimensão sintática da vírgula. É detectável que à vírgula (7) se associa a noção semântica de incompletude da enunciação que, nos textos falados, manifesta-se por meio do tom suspensivo<sup>19</sup> (também rotulado por continuativo – cf. detalhes em TENANI, 2002), que se caracteriza por um contorno entoacional ascendente. Por meio dessa análise, explicitam-se as motivações semântica, fônica e textual-discursiva no uso não convencional da vírgula.

Nos casos das vírgulas (1) e (11), a vírgula tanto segmenta quanto hierarquiza os enunciados em um mesmo parágrafo. Considerando a organização textual, o enunciado “Todos os dias ouvimos cada vez mais sobre a internacionalização da Amazônia” é o tópico seguido do comentário: “é claro que nós brasileiros devemos cuidar melhor do nosso patrimônio”. A vírgula sinaliza a fronteira sintático-prosódica entre esses enunciados e a relação assimétrica entre os mesmos, dado que à vírgula se associa, muito frequentemente, a noção semântica de incompletude da enunciação. Soma-se, no registro da vírgula, a projeção da fronteira de frase entoacional e o tom suspensivo associado a essa fronteira, como a fazer ecoar ao leitor ao menos duas vezes: uma voz que faz uma afirmação (“Todos os dias ouvimos cada vez mais sobre a internacionalização da Amazônia”) e outra que a comenta (“é claro que nós brasileiros devemos cuidar melhor do nosso patrimônio”). Esse mesmo esquema interpretativo pode ser aplicado à vírgula (11): o enunciado “Contudo percebemos

---

19 Segundo Cagliari (1989), a vírgula é um sinal gráfico que indica o tom suspensivo. Esse tom é definido por Cagliari (2007) como um padrão entoacional caracterizado por um contorno melódico ascendente, partindo do nível baixo, indo até ao nível médio-alto, sendo associado à primeira oração em uma sequência de duas em que essa primeira seja sintaticamente incompleta e a segunda completa.

que a Amazônia é patrimônio do Brasil e não deve ser deixada de lado” traz a afirmação que é comentada em seguida: “devemos cuidar melhor pois se não no futuro não será mais nosso e sim de todos”. Nessa segmentação e hierarquização dos enunciados que se instaura pela vírgula, vislumbram-se relações semânticas entre os enunciados e a organização textual-discursiva associada ao gênero argumentativo, que se mostra mobilizada pelo escrevente.

Nas vírgulas (1), (7) e (11), detecto o que Chacon (1998) formulou como “organização multidimensional da linguagem mobilizada pela vírgula”: é passível de serem observadas as dimensões semântica (considerado o valor semântico dos enunciados) e textual-discursiva (considerada a organização do texto mobilizada para argumentar), além das dimensões sintática – em razão de o lócus das vírgulas ser em fronteiras de orações – e fônica – em razão da potencial projeção de tom suspensivo associado à fronteira de frase entoacional e cujo valor de incompletude semântica do enunciado está sinalizado pela vírgula.

Seguindo com a análise das motivações das vírgulas presentes no texto da figura 1, volto a atenção às vírgulas (2) a (5), exemplos de usos convencionais em enumerações: “Esses americanos[,]<sup>2</sup> sueco[,]<sup>3</sup> japoneses[,]<sup>4</sup> alemães[,]<sup>5</sup> e outros”. Esse uso convencional da vírgula é frequente desde o início do EF II (ARAÚJO-CHIUCHI, 2012) e alcançou 85% de acertos no último ano letivo, na amostra longitudinal do gênero relato, como mostrou Carvalho (2019, p. 102). A estrutura sintática de enumeração caracteriza-se por elementos encadeados que formam frases entoacionais independentes, segundo o algoritmo de formação desse constituinte prosódico, em cujas fronteiras pausas podem ser inseridas (NESPOR; VOGEL, 1986). Acrescenta-se que a enumeração tem configuração entoacional característica: o tom suspensivo está associado a cada oração ou elemento da sequência enumerada. Constata-se que a confluência de dimensões sintáticas e prosódicas da vírgula favorece o uso convencional, como argumentou Soncin (2014).

A vírgula (6) não convencional entre a conjunção aditiva “e” e o advérbio “assim” é exemplo de uso desse sinal para representar caracterís-

ticas prosódicas, como pausa e tom suspensivo. Novamente se constata que a vírgula delimita enunciados e os hierarquiza: após a afirmação “acham que podem ganhar boa parte da Amazônia comprando e[,]”<sup>6</sup>, identifica-se o comentário “assim está acontecendo”. Nesse caso, a posição sintática do advérbio “assim” é o ponto de partida para tratar da presença de uma só vírgula, quando previstas duas em suas fronteiras, pois esse constituinte está deslocado à esquerda em relação à ordem direta da oração “está acontecendo”. A pontuação prevista “e, assim, está acontecendo” colocaria em evidência a dimensão sintática das vírgulas, porém a pontuação observada “e, assim está acontecendo” promove e mobiliza a dimensão fônica da vírgula, na interpretação que proponho, pela hierarquização dos enunciados com vistas à argumentação solicitada pela proposta de produção de texto argumentativo. Nesse exemplo, a vírgula está funcionando em esquema simples, como em “A, B” (em que “A” e “B” são orações ou termos de orações), quando previsto o funcionamento em esquema duplo, como em “A, C, B”, quando a ordem dos elementos é “A B C”. O contraste entre o uso previsto e o uso empregado permite observar que as dimensões fônica, semântica e textual-discursiva das vírgulas são as que mobilizaram a presença da vírgula. O não atendimento a uso abonado da vírgula dá pista de que a dimensão sintática não se mostrou tão relevante ao escrevente, embora esta dimensão seja a mais valorizada pelas prescrições gramaticais, quando consideradas práticas de escritas.

As hipóteses explicativas propostas para a vírgula (6) podem ser atribuídas também à vírgula (8), que ocorre no trecho: “pois se internacionalizarmos a Amazônia hoje[,]”<sup>8</sup> no futuro quem sabe o mundo inteiro estará internacionalizado”. O adjunto adverbial de tempo “no futuro” está deslocado à esquerda em relação à ordem direta da oração a que se vincula “o mundo inteiro estará internacionalizado” e, nesse caso, vírgulas em esquema duplo deveriam ser usadas. No entanto, a vírgula empregada nos leva a detectar que potenciais pausa e tom suspensivo estão sinalizados. Essas características prosódicas têm, nos enunciados falados, função de delimitar e hierarquizar enunciados: a pausa instaura uma fronteira prosódica e os contornos entoacionais delimitam e estabelecem relações sintático-semânticas entre os enunciados. O enunciado “se internacionali-

zarmos a Amazônia hoje” introduz uma condição no tempo presente para a consequência expressa no enunciado “no futuro quem sabe o mundo inteiro estará internacionalizado” em um tempo futuro. É justamente na fronteira sintática em que se estabelece o contraste semântico entre “hoje” e “no futuro” que a vírgula é empregada. Novamente, verifica-se que as dimensões fônica, semântica e textual-discursiva das vírgulas são as que mobilizaram a presença de apenas uma vírgula no trecho ora em análise. Esta interpretação encontra amparo também na constatação de que nenhuma outra vírgula foi empregada, embora três vírgulas possam ser previstas a partir da estrutura sintática, a saber: “pois[,] se internacionalizarmos a Amazônia hoje[,]<sup>8</sup> no futuro[,] quem sabe[,] o mundo inteiro estará internacionalizado”. Essas vírgulas previstas sinalizariam basicamente duas relações sintáticas entre termos e orações: o encaixamento sintático de “quem sabe” bem como o deslocamento sintático da oração subordinada “se internacionalizarmos a Amazônia hoje” e do sintagma preposicionado “no futuro”. A ordem sintática direta desse trecho (sem considerar a estrutura encaixada) é: “pois o mundo inteiro estará internacionalizado no futuro, se internacionalizarmos a Amazônia hoje”. Essas mudanças na ordem das estruturas sintáticas, somadas à ausência e à presença de vírgulas, levam à identificação de que a organização dos enunciados está a serviço da argumentação instaurada pelo gênero textual solicitado.

O último trecho a ser analisado, abaixo copiado, compreende a delimitação, por vírgulas, do enunciado “se foi deixada pra nós não é pra ser dos outros”. Nesse trecho, as vírgulas (9) e (10) ocorrem em fronteiras sintáticas que permitiriam o emprego de outros sinais de pontuação, a saber: a vírgula (9) poderia ser trocada por [;] ou [.] e a vírgula (10), por [..]. Para além de observar possibilidades de escolhas do sinal de pontuação, consideradas as relações sintático-semânticas entre orações e termos, interessa explorar hipóteses interpretativas acerca das motivações linguísticas que subjazem à presença (convencionais ou não) das vírgulas:

*Não importa o que o jornal inglês “The Independent” diz que a Amazônia é muito importante para ser deixada para os brasileiros[,]<sup>9</sup> se foi deixada pra nós não é pra ser*



*dos outros[,]<sup>10</sup> porém devemos nos perguntar se estamos  
mesmo cuidando da Amazônia?*

No enunciado delimitado por vírgulas, nota-se a ausência da vírgula na fronteira entre a oração subordinada condicional “se foi deixada pra nós” e a oração principal “não é pra ser dos outros”. Essa configuração sintática permite prever a configuração prosódica, pois cada oração constitui uma frase entoacional (IP) e, por haver uma relação sintática de dependência entre elas, configura-se um enunciado fonológico (U) formado por essas duas frases entoacionais, a saber: [[se foi deixada pra nós]IP [não é para ser dos outros]IP]U<sup>20</sup>. Interessa observar que as vírgulas são colocadas nas fronteiras do enunciado (onde pausas são previstas) e a ausência da vírgula ocorre na fronteira entre frases entoacionais (onde tom de fronteira suspensivo pode ser previsto e pausa pode ou não ocorrer – cf. TENANI, 2002). A consideração da estrutura prosódica permite traçar relação entre presença de vírgula em fronteiras de enunciado e ausência de vírgula em fronteira de frases entoacionais que pertencem a um mesmo enunciado fonológico. Essa configuração prosódica é passível de ser apreendida em razão de esses constituintes prosódicos serem definidos a partir da estrutura sintática e instaurarem uma relação entre contornos entoacionais da oração subordinada e principal. Não por acaso, a configuração entoacional dos enunciados se mostra mobilizada pelos escreventes, porque, nos enunciados falados, a entoação é elemento prosódico que compreende a variação melódica gramaticalmente estruturada com a função de segmentar o enunciado em partes e de hierarquizar essas partes, de modo a que o ouvinte possa estabelecer relações semânticas entre os enunciados falados. Em outras palavras, as vírgulas representam, nesse trecho analisado, as funções gramaticais da entoação no texto escrito.

Por meio da delimitação verbo-visual dada pela presença das vírgulas, está destacada a tese defendida pelo escrevente, que é expressa, também, no título “Amazônia patrimônio do Brasil”. Fica explicitada, assim, como a função textual-discursiva das vírgulas é passível de ser observada

---

20 O enunciado fonológico é formado por uma ou mais frases entoacionais, delimitado por pausas (TENANI, 2002).

juntamente com a função fônica, sintática e semântica. Reitero que essas vírgulas são, pois, motivadas linguisticamente, por mobilizarem em conjunto de múltiplas dimensões da linguagem. A partir dessa interpretação, discuto, na próxima seção, em que medida o uso de vírgulas em textos do EF, como ora analisados, permite entrever relações entre fala e escrita.

## VÍRGULAS E A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

Cabe retomar a questão central formulada no início deste capítulo: o que as vírgulas (convencionais e não convencionais) revelam do processo de produção textual? A resposta a esta questão foi dada, na seção anterior, por meio da análise das vírgulas presentes em um texto do fim do EF II e, quando pertinente, comentários foram feitos sobre vírgulas ausentes, com base nas estruturas sintáticas. Argumentei, sistematicamente, com base em Chacon (1998), que as vírgulas são empregadas de modo a sinalizar, simultaneamente, a segmentação do enunciado e a hierarquização entre as partes segmentadas. Em outras palavras, a ênfase foi dada para demonstrar que as vírgulas **delimitam e hierarquizam** argumentos em texto do gênero argumentativo (dimensão textual-discursiva da vírgula). Também busquei sustentar que, no registro visual da vírgula, são projetadas variação melódica (contorno entoacional) e pausa (potencial) que delimitam fronteiras de enunciados. Ou seja, a vírgula sinaliza a ancoragem do escrevente em características prosódicas que têm função argumentativa (dimensão fônica). Em suma, as vírgulas delimitam e hierarquizam argumentos com base em certas características dos enunciados falados, sem deixar de haver, no entanto, relação com certas características da escrita.

É importante que essa análise sobre as vírgulas seja fundamentada nas abordagens sobre as relações entre fala e escrita e dessas em relação a práticas orais e letradas. Apresento três possíveis abordagens, sumarizadas no quadro abaixo, para explicitar, em seguida, como essas abordagens fundamentam uma ou outra análise dos usos de vírgulas:

Quadro 1 – Tipos de relação entre fala e escrita

<b>Tipo de relação entre fala e escrita</b>	<b>Noção que embasa a relação</b>
Interferência entre as modalidades linguísticas fala e escrita.	Materialidade linguística dos enunciados: a fala é fônica e a escrita é gráfica.
Gradação entre características da fala e da escrita nos textos.	Organização linguístico-textual dos enunciados: os gêneros textuais organizam as relações entre fala e escrita.
Constituição entre modos de enunciação da fala e da escrita.	Relações entre modos de enunciação (falado e escrito) e práticas sociais (orais e letradas).

Fonte: Autoria própria.

Inicialmente, faz-se relevante trazer à discussão a afirmação de que “já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala e escrita* [...] sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2001, p. 15). Nessa afirmação, identifica-se que a relação entre fala e escrita precisa ser abordada, segundo Marcuschi (2001), a partir de uma perspectiva que prioriza os usos da língua em relação aos aspectos formais da língua ou, ainda, aos aspectos neurocognitivos envolvidos nos processamentos da fala e da escrita, concebidas como manifestações da “faculdade da linguagem”. Trata-se de perspectiva teórica que assume que formas linguísticas são mais bem analisadas a partir de usos da língua. Desse lugar teórico, fala e escrita são analisadas na perspectiva de que não se circunscrevem à consideração da língua enquanto sistema abstrato de regras, mas levam em conta usos da língua em diversas e complexas práticas de linguagem nas sociedades contemporâneas. É necessário explicitar que esse viés, que traça distinções entre abordagens na relação entre fala e escrita, prioriza os usos da fala e da escrita que se realizam por meio de “conjuntos de práticas sociais orais e letradas”.

Comungo desse viés teórico, na medida em que trato de características linguísticas (prosódicas e sintáticas, principalmente) de enunciados escritos, considerando-as características de práticas orais e letradas.

Assim, me distancio de perspectivas que definem fala e escrita com base nas diferentes semioses que as constituem: a fala pelo meio sonoro e a escrita, gráfico. Essa abordagem remonta aos conceitos saussurianos de fala e escrita como “modalidades da língua” (isto é, modos de realização da língua), enquanto a *língua* constitui-se em um sistema de signos, formados pela união do sentido à imagem acústica (SAUSSURE, 1973).

Apoiados nas bases semióticas que caracterizariam as modalidades linguísticas, estudiosos interessados na relação entre fala e escrita, como Olson (1977) e Ochs (1979) – dentre outros durante a década de 1970 –, estabelecem dicotomias estritas: por um lado, a fala é dependente de contexto, redundante, imprecisa, não-planejada, fragmentária; por outro lado, a escrita é autônoma em relação ao contexto, concisa, precisa, planejada e completa (MARCUSCHI, 2001). Essa classificação tem duas consequências importantes: (i) atribuir à fala características negativas em relação às da escrita, cujas propriedades são predominantemente valorizadas, e (ii) associar à variação identificada na fala um motivo para a deterioração da língua e para a permanência no tempo atribuída à escrita, na função de conservar a língua.

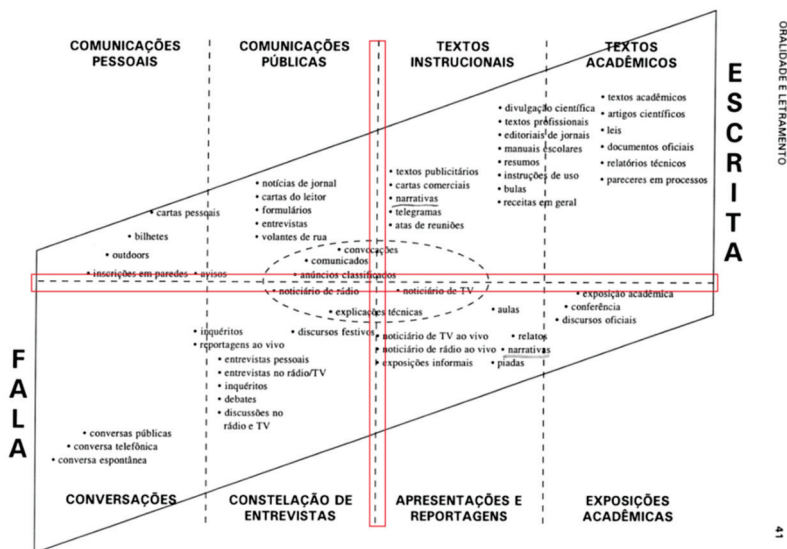
Essa perspectiva identifica, nas supostas características negativas (e exclusivas) da fala, a motivação para ocorrer os chamados “erros de pontuação”, como os usos de vírgula analisados na seção precedente. Portanto, não apenas haveria características distintas entre fala e escrita, mas também haveria uma relação assimétrica entre essas modalidades linguísticas. De modo geral, tal perspectiva que valoriza a escrita em relação à fala perdura nas escolas, que têm, dentre outras, a função social de “ensinar a escrita” a crianças e jovens, promovendo desenvolvimento da “faculdade da linguagem”.

Crítico a essa concepção dicotômica e às consequências para o Ensino Fundamental que decorrem dessa concepção, Marcuschi (2001, p. 37) defende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Nessa proposição, constata-se que mobilizar os conceitos de “oralidade” e “letramento”, enquanto prá-

ticas sociais, rompe com a abordagem teórica predominante nos estudos sobre linguagem que tratam de fala e escrita a partir de bases semióticas (fônico *versus* gráfico) e, alternativamente, estabelece a organização textual-discursiva como base para análise de relações entre fala e escrita. Essa proposta bebe das fontes da perspectiva sociointeracionista da linguagem que concebe língua como fenômeno interativo e dinâmico. Nessa perspectiva, fala e escrita igualmente apresentam propriedades dialógicas e dinâmicas, marcadas por usos estratégicos e por funções interacionais. Essas propriedades são estabelecidas a partir de postulados da Análise da Conversação e da Linguística Textual, principalmente, que se encontram divulgados em Koch (1992, 1997), dentre outros.

De modo mais detalhado, Marcuschi (2001) lança mão do meio de produção – sonoro *versus* gráfico – e da concepção discursiva – oral *versus* escrita – para capturar a complexidade das relações entre as modalidades linguísticas (fala e escrita) e as práticas sociais (orais e letradas). No entrecruzamento entre meios de produção e concepção discursiva, o autor representa a interseção entre oralidade e escrita (cf. Gráfico 2 em MARCUSCHI, 2001) e, em seguida, projeta a distribuição dos gêneros textuais em relação à fala e à escrita. A proposta estabelece um “contínuo de gêneros textuais”, de modo a distinguir e correlacionar os textos das modalidades faladas e escritas em um gradiente de variações (textuais-discursivas, lexicais etc.). Essa proposta é representada no gráfico, a seguir reproduzido, acrescidos destaques. Visualiza-se, na interseção entre os eixos vertical e horizontal (destacados), como a relação entre fala e escrita é estabelecida em função dos gêneros textuais:

Gráfico 1 – Representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

Cabe destacar que, no gráfico elaborado por Marcuschi (2001), não só se explicita como é concebido o contínuo de gêneros textuais, mas também se vislumbra como se dá o entrecruzamento dos gêneros em relação à distinção entre meio de produção (sonoro-gráfico) – representada pela linha horizontal – e concepção discursiva (oral-escrita) – representada pela linha vertical. Nessa proposta, verifica-se certa gradação na proporção entre fala e escrita nos gêneros textuais, de modo que, em cada um dos extremos do eixo horizontal, constata-se haver predominância ou da fala ou da escrita. Em outras palavras, na representação proposta, existiriam gêneros, tanto falados quanto escritos, mais homogêneos, bem como gêneros mistos quanto às modalidades linguísticas (situados na porção central do contínuo, delimitados por um círculo).

Após explicitar os fundamentos dessa representação, que ilustra as diferenças e semelhanças da relação entre fala e escrita, Marcuschi (2001, p. 42, grifos no original) sustenta que

tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.

Apesar do incontestável ganho explicativo da proposta de Marcuschi (2001), quando comparada à tese da separação radical entre fala e escrita, partilho da crítica de Corrêa (2001, 2004), que identifica a recuperação da dicotomia entre fala e escrita, ao ser pressuposta certa homogeneidade nos extremos do contínuo. Em Corrêa (2001, 2004), a relação entre fala e escrita, e também entre oralidade e letramento, são fundamentadas no caráter dialógico da linguagem, como proposto em Bakhtin (1992).

Corrêa (2004, p. 2), retomando a proposta de Marcuschi (2001), prima por apresentar a fala e a escrita como fenômenos de práticas sociais orais e letradas e argumenta:

Se os fenômenos de fala e escrita dados à observação podem ser vistos enquanto fatos linguísticos e enquanto práticas sociais, não se pode deixar de considerar a íntima relação entre um fato linguístico e uma prática social. [...] Da minha parte, assumo que os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas.

A visão de Corrêa (2004, p. 2) rompe com a abordagem da relação dicotômica ou gradual entre fala e escrita – anteriormente apresentadas – e fundamenta-se na assunção de que “todo fato linguístico vincula-se a uma prática social”. Segundo essa abordagem, nega-se a possibilidade de se opor fala e escrita por suas materialidades fônicas e gráficas e, alternativamente, defende-se que fala e escrita sejam constituídas pelas práticas de oralidade e letramento: o oral/falado e o letrado/escrito.

Ao assumir essa radical constituição entre fatos linguísticos e práticas sociais, o autor passa a traçar o percurso teórico que trilha para “questio-

nar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação óbvia de um material específico – o gráfico – que lhe serve como base semiótica” (CORRÊA, 2004, p. 2) e propor o conceito do “modo heterogêneo de constituição da escrita” como “o encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (CORRÊA, 2004, p. 9). Essa proposta está, pois, ancorada no princípio bakhtiniano de dialogicidade da linguagem, segundo o qual toda produção de linguagem é sempre resultado de um já dito/ouvido e escrito/lido. Nessa abordagem, fala e escrita são concebidos como modos de enunciação dos sujeitos da linguagem.

Sob essa conceituação, enunciação oral/falada e letrada/escrita nunca são homogêneas, mas essencialmente heterogêneas, na medida em que o sujeito da linguagem é constituído por práticas orais e letradas com as quais sempre dialoga. A heterogeneidade não é concebida como propriedade da língua ou da linguagem que se faz presente **na** escrita, mas como traço **da** escrita, ou seja, a “heterogeneidade como constitutiva da escrita e não como uma característica pontual e acessória desta. Noutros termos: *a heterogeneidade é [...] interior à escrita e não exterior a ela*” (CORRÊA, 2001, p. 144, grifo nosso).

Os argumentos a favor dessa tese são construídos por Corrêa (2004), a partir de três eixos de observação da heterogeneidade da escrita, a saber: a representação da (suposta) gênese da escrita, a representação do código institucionalizado e a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.

Na análise das vírgulas anteriormente apresentada, apoio-me na proposta teórico-metodológica de Corrêa (2004, p. 5), com vistas a identificar “encontros entre as práticas [orais/faladas e letradas/escritas] a começar pelos seus materiais significantes, como o gesto articulatório e o gesto traduzido graficamente em ritmo da escrita”. A fundamentação teórica dessa proposição é construída por Corrêa (2004) a partir da afirmação de Verón (1981, p. 78-79), a propósito das características semióticas dos discursos, a seguir reproduzida:



Os discursos sociais são objetos semioticamente heterogêneos ou “mixtos”, nos quais intervêm, ao mesmo tempo, várias matérias significantes e vários códigos. O próprio discurso linguístico não é nunca monocódigo: quer se trate da escrita ou do discurso falado, há sempre regras paralinguísticas que não podem ser reduzidas apenas ao código da “língua”.

Dessa afirmação, Corrêa (2004) explora a ideia de heterogeneidade quanto à base semiótica da escrita, ao considerar usos de demonstrativos, como “esses”, em que o referente está fora do texto de vestibulandos, por serem elementos dêiticos que apontam para (outros) textos escritos e para relações espaciais que se estabelecem com o que está fora da língua. Nesses casos, o escrevente constrói

dimensões conversacionais e argumentativas, bem como elementos da situação imediata de enunciação, por meio de *gestos que supõe plasmados nas projeções espaciais*, linguisticamente marcadas em seu texto. (CORRÊA, 2004, p. 5, grifos acrescentados)

Nessa interpretação de Corrêa (2004), identifica-se que o gesto de apontar, que traz uma dimensão visual da oralidade, ganha, na projeção espacial instaurada no texto escrito, uma dimensão verbo-visual, o que resulta, de certa perspectiva, em marca de oralidade no texto escrito, ou, da perspectiva de Corrêa (2004), em marca da heterogeneidade da escrita.

O autor avança em sua argumentação, trazendo à baila considerações sobre o “desenvolvimento pré-histórico da escrita infantil”, de Vygotsky (1988), e sobre a “escrita ritmicamente reprodutiva”, de Luria (1988). Na interpretação de Corrêa (2004), dessas noções, interessa destacar que a escrita ritmicamente reprodutiva se mostra sob dependência do plano de expressão. De modo mais preciso, o autor assume a proposta de Abaurre (1991a), desenvolvida a partir do conceito de “escrita ritmicamente reprodutiva”, de Luria (1988), sobre o ritmo como um traço fundamental da escrita. A noção principal é de haver “gesto rítmico” congelado no signo

gráfico da escrita. Dessa proposta de Abaurre (1991a), Corrêa (2004) enfatiza que haveria três materiais significantes que atuariam na escrita: o gesto, o material fônico-acústico (ritmo) e o material gráfico.

Quanto à noção de gesto, observei em Tenani (2016) que são duas as noções em jogo: a) os “gestos articulatórios”, referentes tanto a uma ação de constrição dos diferentes articuladores quanto à representação dessa manobra articulatória necessária para que tal ação se concretize, os quais são percebidos pelo aparelho auditivo (portanto, há produção e percepção de estímulos acústico-articulatórios); b) os “gestos gráficos”, executados pela mão e percebidos pela visão (portanto, há produção e percepção de marcas gráfico-visuais). São, portanto, gestos que se realizam em bases semióticas distintas, porque estão mobilizadas materialidades distintas: a fônica e a gráfica. Estariam aí as bases semióticas que sustentariam a dicotomia entre fala e escrita, perspectiva anteriormente apresentada. Porém, o conceito de “gesto rítmico” engloba ambos os gestos e, desse modo, captura a heterogeneidade da escrita quanto à materialidade que lhe constitui.

Ainda sobre os gestos articulatórios, saliento ser relevante não mais concebê-los como sendo de natureza exclusivamente fônica (MAN *et al.*, 2012, dentre vários outros). Experimentos relativamente recentes sobre processamento perceptual da fala têm demonstrado que os gestos articulatórios são de natureza fônica e visual, e que a fala é um evento auditivo, proprioceptivo e visual integrado (SEKIYAMA; BURNHAM, 2004). Mais especificamente, experimentos com falantes de diferentes línguas e faixas etárias (HUYSE; LEYBAERT, 2014; DESJARDINS; ROGERS; WERKER, 1997) apresentam como resultado relevante que a percepção de segmentos (inclusive os produzidos pelo próprio corpo, daí o traço proprioceptivo<sup>21</sup> da fala) compreende processamento auditivo (de estímulos acústicos) e visual (de gestos articulatórios). Portanto, tanto na fala quanto na escrita, está presente a dimensão visual da linguagem. A consequência dessa constatação é assumir a *constituição heterogênea*

---

21 O termo *proprioceptivo* (do inglês, “proprioceptive”) diz respeito à capacidade sensorial de receber estímulos originados do próprio corpo. Por meio dessa capacidade, localiza-se posição espacial e identificam-se movimentos de um corpo e seus membros, assim como a tensão muscular desses.

*da materialidade da fala*, na medida em que dimensão fônica (acústico-articulatória), proprioceptiva e visual (articulatória) lhe constitui – tese que defendo em Tenani (2016).

Por outro lado, os gestos gráficos também são impregnados da dimensão fônica da linguagem. Chacon (1998, p. 84), ao comentar sobre as contribuições de Abaurre (1991b) e Corrêa (1994) acerca das relações entre ritmo da oralidade e da escrita, explicita que “o ritmo que se desprende de uma base articulatória-acústica na oralidade desenvolve-se, na escrita, sob uma base gráfico-visual”. Enquanto, na oralidade, o ritmo linguístico é de ordem temporal, o ritmo da escrita é de ordem espacial. O “gesto rítmico” capturaria essa dimensão temporal dos enunciados orais/falados ao representá-lo na espacialidade da escrita. Portanto, também se faz relevante assumir a constituição heterogênea da materialidade da escrita, na medida em que dimensão fônica (acústico-articulatória) e visual (gráfico) lhe constitui.

Quanto à relação entre tempo (da fala) e espaço (da escrita), encontra-se desenvolvimento detalhado em Chacon (1998), com base na análise de usos de sinais de pontuação em textos de vestibulandos. Das considerações desse autor (CHACON, 1998, p. 199-200), interessa destacar que a pontuação indicia (i) vínculos entre escrita e oralidade, “na medida em que revela tentativas de reprodução da língua falada e na medida em que funciona como um recurso de interpretação do texto escrito” (CHACON, 1998, p. 199-200); (ii) constituição da escrita como um código particular de expressão verbal, “já que revela, no processo de representação simbólica própria da escrita, a espacialização da linguagem” (CHACON, 1998, p. 200), e (iii) construção do próprio estatuto simbólico da escrita, “uma vez que denuncia a transcodificação que, na atividade expressiva, as dimensões fonológica, sintática e textual operam de características da oralidade” (CHACON, 1998, p. 200).

Com base nessa concepção de Chacon (1998) sobre o papel da pontuação na organização do ritmo da escrita, procurei demonstrar como considerar os usos de vírgulas em textos do EF II, exemplificando, assim, uma proposta alternativa àquela que toma esses usos como meros erros de

pontuação, decorrentes da falta de aprendizagem do aluno ou de algum distúrbio fonoaudiológico. Esta proposta tem, também, consequências para as práticas didático-pedagógicas, como argumentado em Soncin e Tenani (2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este capítulo, retomo, novamente, a questão central formulada no início dele: o que as vírgulas revelam do processo de produção textual? A resposta foi dada a partir de um exercício analítico que buscou argumentar que os escreventes: (i) partem do que sabem sobre a fala e as práticas orais para representar enunciados escritos por meio do sistema de pontuação; (ii) mobilizam, ao produzirem seus textos, conhecimentos sobre convenções e orientações gramaticais acerca dos usos de pontuação, tendo por base práticas letradas.

A análise dos usos de pontuação permitiu observar hipóteses do aluno enquanto escrevente/falante/ouvinte sobre possibilidades de representação da fala por meio da escrita, tendo por ponto de partida características de práticas sociais orais e letradas que experienciou ou que imaginou ser o esperado pela escola/professor(a). Essa análise foi fundamentada nos conceitos de modos de enunciação, que assume a língua como acontecimento discursivo, e de usos da fala e da escrita, enquanto práticas sócio-historicamente construídas/constituídas. Essa abordagem embasou interpretar as vírgulas como efeitos da relação do sujeito da linguagem com a escrita, com suas práticas de escrita e de fala, com práticas orais e letradas valorizadas pela sociedade em que o sujeito se encontra ao produzir seu texto.

Ao fim deste capítulo, vale reiterar que as vírgulas e sua relação com a organização textual dos enunciados é um tema que ainda merece estudo sob diferentes perspectivas. Destaco, finalmente, que as vírgulas e sua relação com a organização prosódica dos enunciados é outro tema instigante, porque põe em foco articulações entre modalidades faladas e escritas, além de práticas sociais orais e letradas.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, Mary A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 135-142.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Ritmi dell'oralità e ritmi dela scrittura. *In*: ORSOLINI, Margherita; PONTECORVO, Clotilde. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Roma: La Nuova Italia, 1991a.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991b.
- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ARAÚJO-CHIUCHI, Ana Carolina. *Os usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, revisão da tradução Marina Appenseller. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BRASIL. *Ministério da Educação*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 03 jun. 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 05 fev. 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores prosódicos na escrita. *Estudos linguísticos*, XVIII Anais de Seminários do GEL, Lorena, 1989. p. 195-203.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulista, 2007.
- CARVALHO, T. G. *Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II: um estudo longitudinal*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2019.
- CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, v. 24, p. 52-65, 1994.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ELORDIETA, Gorka *et al.* Effects of constituent length and syntactic branching on intonational phrasing in Ibero-Romance. In: *Proceedings of the 15th international congress of phonetic sciences*. Causal Productions Barcelona, 2003. p. 487-490.

FROTA, Sônia. *Prosody and focus in European Portuguese: Phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOSTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Íconen/EDUSP, 1988. p. 143-189.

MAN, Kingson *et al.* Sight and sound converge to form modality-invariant representations in temporoparietal Cortex. *The journal of neuroscience*, v. 32, n. 47, p. 16629-16636, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, Talmy (ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979. p. 51-80.

OLSON, David R. From utterance to text. The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, v. 47, n. 3, p. 258-281, 1977.

PAIVA, Nayra Cristina. *Virgulas em esquema duplo em textos do nono ano do EF II: aspectos sintáticos e prosódicos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2021.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Língua Portuguesa – ciclo II. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação,

2008. Disponível em: [www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/19/arquivos/Prop\\_LP\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/19/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Matrizes de referências para a avaliação Saesp*: documento básico. Coord. Geral: Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria da Educação, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye, com colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antonio Chelini, José Paes e Izidoro Blikstein. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SEKIYAMA, Kaoru; BURNHAM, Denis. Issues in the development of auditory-visual speech perception: adults, infants, and children. *Eighth International Conference on Spoken Language Processing*, p. 1137-1140, 2004.

SONCIN, Geovana Carina Neris. *Língua, discurso e prosódia*: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula! Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2014.

SONCIN, Geovana Carina Neris; TENANI, Luciani. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filol. Linguíst. Port.* São Paulo, v. 17, n. 2, p. 473-493, jul./dez. 2015.

TENANI, Luciani. *Domínios prosódicos no português do Brasil*: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TENANI, Luciani; LONGHIN-THOMAZI, Sanderleia Roberta. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Revista em Extensão*, Universidade Federal de Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 20-34, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122525>. Acesso em: 13 nov. 2015.

TENANI, Luciani. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. [São José do Rio Preto: Unesp/GBD, 2015. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 31 mar. 2021.

TENANI, Luciani. *Prosódia e escrita*: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2016. Print. Disponível em: [https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/permalink/55UNESP\\_INST/niq1ua/alma990008876650206341](https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/permalink/55UNESP_INST/niq1ua/alma990008876650206341). Acesso em: 04 mar. 2021.

VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. Tradução Alceu Dias Lima. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.





DISCUTINDO ASPECTOS GRAMATICAIS EM TEXTOS  
DE ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS  
METODOLÓGICAS

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ)

INTRODUÇÃO

Todos os temas concernentes à sala de aula básica são importantes e necessários. Pode-se afirmar, com certeza, que há muito o que fazer no que tange ao ensino das diferentes disciplinas, não só no desenvolvimento de conteúdo, mas também no desenvolvimento da capacidade de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da escola básica. Somando-se a isso, sabe-se que, quando se fala em ensino de língua portuguesa, ainda se constitui um grande desafio da escola básica ensinar a ler e a escrever. Não se trata, portanto, de uma novidade, visto que sempre são dadas notícias, são feitas avaliações, mostrando não só a necessidade efetiva de desenvolvimento da capacidade de escrita e de leitura dos estudantes, mas também mostrando indicativos de que essa nobre tarefa não vem sendo, efetivamente, desenvolvida na escola.

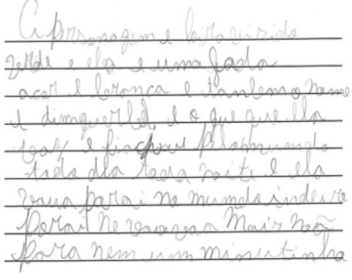
Minha proposta é retomar o percurso de trabalho desenvolvido com a língua escrita, considerando a continuidade do processo de escolarização dos estudantes e as constantes atividades de escrita, peculiares ao fazer didático da escola básica. Por isso, é com muito prazer que retomo algo que nos é muito caro: o ensino de leitura e de escrita e da análise linguística. Espero poder contribuir com algumas reflexões, as quais considero importantes para o ensino de Língua Portuguesa.

Para efeitos de organização deste texto, divido-o em três seções mais amplas. Primeiramente, abordo o que denomino “alertas e cuidados”, como atitudes que o docente deve ter ao elaborar propostas de redação feitas para os estudantes desenvolverem seus textos. A seguir, apresento a seção denominada “Os verdadeiros problemas”; trata-se da análise de textos da escola básica que apresentam peculiaridades: de um lado, textos formalmente próximos de uma boa organização, mas que contêm dificuldades recorrentes nessa etapa da escolaridade, questões não detectadas pelos professores, encantados que ficam/estão pela correção formal; de outro, os textos que podem estar muito marcados por desvios gramaticais de ortografia, que levam o docente a ter uma avaliação negativa, sem considerar o atendimento ao proposto ou ao propósito comunicativo. Costumo dizer que esses desvios são típicos de redações de estudantes que podem nos “cegar”, fazendo com que não consigamos enxergar as dificuldades reais que os textos produzidos apresentam e, por conseguinte, não consigamos auxiliar os estudantes na tomada de consciência quanto às possibilidades de uso da língua. A terceira seção deste capítulo se dedica à apresentação do embasamento teórico que fundamenta a discussão ora travada. Faço algumas críticas, na seção posterior, no que diz respeito ao olhar do/a professor/a não só no que denomino “etapas essenciais do processo de escrita na sala de aula”, mas também no que deve ser considerado no processo de avaliação, sem me preocupar em estabelecer regras ortodoxas para a avaliação dos textos dos estudantes. Na verdade, proponho uma fundamentação metodológica para os processos de ensinar e de aprender a escrita, para enfim, chegar às considerações finais.

## ALERTAS E CUIDADOS

Para abordar os alertas e os cuidados, vamos começar nossas reflexões analisando a proposta de redação apresentada aos estudantes do quinto ano de escolaridade do município do Rio de Janeiro. A ideia é analisarmos o par adjacente – proposta de redação/escrita do estudante –, tentando verificar o que foi pedido e o que foi respondido. Eis a imagem do texto com a transcrição da escrita ao lado, a fim de não suscitar dúvidas ao longo da leitura, no Exemplo 1:

Exemplo 1 – Produção texto: personagem principal do livro<sup>1</sup>

<p><b>TEMA:</b> Escreva sobre o personagem principal da história de um dos livros que você leu (como ele é; do que ele gosta; o que ele fez etc.).</p> <p><b>ATENÇÃO:</b> Você pode usar uma folha de caderno ou de papel ofício para rascunho.</p> 	<p>Tema: Escreva sobre o personagem principal da história de um dos livros que você leu (como ele é; do que ele gosta; o que ele fez etc.).</p> <p><i>A personagem e loira vestido verde e ela é uma fada a cor e branca e também o nome e Dimquerbel e o que que ela faz é fica/ voar pelo mundo todo dia toda a noite e ela voua parair no mundo inteiro porai nem voavoa mais não para nem um minutinho.</i></p> <p>5º ano de escolaridade – SME-RJ</p>
---	--

Fonte: SME – RJ -5º ano de escolaridade. Acervo pessoal da autora

A proposta solicita que a criança escreva sobre o personagem principal de um livro que tenha lido naquele semestre. O texto produzido pelo estudante traz exatamente as informações solicitadas no enunciado. Como o personagem é: (*A personagem e loira vestido verde e ela é uma fada a cor e branca e também o nome e Dimquerbel*); O que ela faz (*o que que ela faz é fica/voar pelo mundo todo dia toda a noite e ela voua parair no mundo inteiro porai nem voavoa mais*); do que ela gosta (*não para nem um minutinho.*). Ainda que esse texto não apresente uma estrutura formal, com as partes essenciais que compõem qualquer texto, posso afirmar que o estudante atende à solicitação do/da professor/a para a escrita, conforme divisão por partes, feita no parágrafo acima. Na verdade, a criança segue rigorosamente o proposto no tema, exposto à esquerda do quadro 1.

Do que sentimos falta como leitores? Falta uma contextualização, uma introdução, apresentando o livro lido, talvez sumarizando o enredo, apresentando o personagem principal, oferecendo uma rápida opinião


<sup>1</sup> Todos os exemplos de textos dos estudantes, apresentados neste capítulo, compõem o acervo pessoal da autora.

acerca de suas ações. A seguir, o corpo do texto, já apresentado. Esse, talvez, pudesse ser ampliado, já que, na proposta, há um “etc.”. Por fim, falta a conclusão, com fechamento das ideias e/ou ratificação das razões por que é o personagem principal.

É importante observar que, ao especular sobre o que o texto poderia ter ainda, essas indicações não estão referenciadas na proposta (e nem deveriam estar). Na verdade, trata-se de uma construção que se espera na leitura de um texto. Essa criança demonstra ter lido um livro, demonstra entender o que foi solicitado, demonstra saber dizer as qualidades e as ações do personagem, mas não sabe colocar essas informações numa organização textual peculiar da escrita. Na verdade, parece que ela está respondendo a uma pergunta oral do/a professor/a. Posso afirmar, portanto, que esse texto traz muitos traços da oralidade, distante das características do texto escrito. Trata-se de uma resposta dada por escrito, atendendo ao que está colocado no tema, o enunciado, como se fosse uma pergunta direta, feita em sala de aula, do/a professor/a para o/a estudante, como algo assim: Dos livros que você leu, de qual mais gostou? Quem era o personagem principal? Como ele era? O que ele mais gostava de fazer?

Passemos à análise do segundo texto, Exemplo 2:

Exemplo 2 – Produção de texto de estudante do 3º ano de escolaridade

	<p>Leia a frase, desenhe e escreva um texto sobre ela:</p> <p>O Rio é só folia!</p> <p><i>O Rio é só folia! O Rio de Janeiro continua sendo lindo com folia. Ele fica maravilhoso. Eu amo o rio de janeiro. afinal sou carioca e curto muito a folia!</i></p>
---	---

Fonte: SME – RJ -3º ano de escolaridade. Acervo pessoal da autora

O estímulo para a escrita é dado: O Rio é só folia! Trata-se de uma frase apresentada aos estudantes, com a solicitação, no comando, para que leiam a frase, desenhem (sobre ela) e escrevam um texto. Face ao teor semântico da frase, tudo indica que o período em que esta produção textual foi realizada era próximo ao carnaval. Acredito, portanto, que a turma deva ter discutido o sentido de folia, de carnaval, o que inclui as características da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, há três comandos muito específicos: leia, desenhe, escreva, que levam os estudantes a diferentes ações. No nosso exemplo, o estudante cumpre positivamente o solicitado.

O texto produzido pelo estudante dos primeiros anos de escolaridade, da denominada “classe de alfabetização”, atende ao proposto, ainda que o enunciado seja muito amplo. Na verdade, o estudante atendeu ao que o/a professor/a pensou, digamos assim, mas não necessariamente ao que escreveu, visto que um texto “sobre a frase” (Leia a frase, desenhe e escreva um texto sobre ela) poderia incluir textos a exemplo de: “A frase é bonita. A frase é curta e tem cinco palavras.”; trata-se de enunciados que, com certeza, não seriam esperados nessa situação. Ainda que não se saiba o que aconteceu em sala de aula, o leitor tem a certeza de que não era desejo da professora uma descrição ou mesmo comentários sobre a frase. Certamente, o objetivo era escrever sobre o Rio de Janeiro como a cidade da folia.

O exposto até aqui me leva a afirmar que, como professores, devemos ter cuidado com o que solicitamos como tarefa aos estudantes. Nem sempre o fazemos com clareza. Há, entretanto, um fato interessante, a que denomino de “princípio de cooperação”: os estudantes cumprem a tarefa da escrita, acostumados que estão com a produção de um texto em prosa dentro de um tema proposto. Os dois exemplos comprovam essa afirmativa, considerando-se, inclusive, que são crianças do primeiro e do segundo ciclos do Fundamental I, ainda com pouca experiência de escrita, mas já incrivelmente conhecedores do “contrato de comunicação” estabelecido em sala de aula.

A proposta de produção textual seguinte é bastante conhecida dos estudantes do Ensino Médio. Fazemos a leitura do Exemplo 3. Interessante a discussão sobre o comando (1º parágrafo) da proposta do Enem 2015:

Exemplo 3 – Proposta ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – 2015

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**TEXTO I**

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

**TEXTO II**

**TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA**

Letra	Porcentagem
A	51,68%
B	31,81%
C	9,55%
D	2,85%
E	1,94%
F	1,76%
G	0,25%

- (A) Violência física
- (B) Violência psicológica
- (C) Violência moral
- (D) Violência sexual
- (E) Violência patrimonial
- (F) Cárcere privado
- (G) Tráfico de pessoas

**TEXTO III**

**FEMINICÍDIO**  
**BASTA**

Fonte: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2015/CAD\\_ENEM%202015\\_DIA%202\\_05\\_AMARELO.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf)

Trata-se de uma proposta bem articulada, com ações a serem realizadas pelo/as estudantes muito bem definidas, marcadas pelos nomes e por verbos que direcionam o fazer discursivo dos estudantes: leitura dos textos motivadores, redija texto, apresente proposta, selecione, organize, relacione. Mais uma vez, vemos os esforços discursivos debruçados sobre o tema, sobre as ações da escrita, conforme os dois exemplos anteriores. Diferentemente dos dois primeiros, há uma especificação para que o texto seja em prosa, exigindo a produção de um texto dissertativo-argumentativo, o que se distancia das duas propostas anteriores. É claro que essa proposta está muito mais direcionada. Um ponto comum, entretanto, é a ausência de um gênero textual a ser desenvolvido, contrariando o princípio de que a ação discursiva se materializa em gêneros textuais diversos e ilimitados, dadas as circunstâncias e as necessidades de uso.

Além do cuidado relativo ao que, de fato, é solicitado, um outro alerta, que merece ser visto com atenção, está centrado no fato de que as atividades de produção escrita, predominantemente, ignoram o gênero textual, restringindo-se à tipologia do texto, em geral, à escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Ora, se tomarmos a posição de Carolyn Miller (1994), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”, são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade, entendemos, destarte: (i) que há necessidade dos gêneros textuais nas diferentes situações de comunicação da sala de aula; (ii) que a produção textual em sala de aula simula diferentes ações de linguagem.

Minhas constatações não se viram contra o fazer docente. A questão não é essa. Há autores que afirmam a existência de um gênero “redação escolar”, conforme questionamento feito por Costa Val (INEP, 2017). Para a autora,

[...] Há ainda gêneros constitutivos das ações de linguagem que integram o processo de ensino-aprendizagem, como o dever de casa, o exercício, o questionário, a ficha, o resumo, a pesquisa, a prova e a redação, entre outros. Todos eles definem padrões para ações recorrentes no funcionamento cotidiano da escola. Nesse sentido, não se pode duvidar que a redação escolar é um gênero. (INEP, 2017)

O ponto de vista ora defendido é que existem gêneros acadêmicos e gêneros tipicamente escolares, já que circulam na esfera da escola. Isso é um fato. Ocorre, entretanto, que podem existir (existem) dois patamares de interlocução no processo de escrita de produção do texto, nesta esfera, especificamente desenvolvidas em sala de aula, a saber:

I) Nível 1 –      Objetivos      do/a professor/a – avaliar o aluno.  
do/a estudante – atender ao proposto para  
receber a avaliação e ser aprovado.

Nível 2 –      Objetivo      Do professor – desenvolver a capacidade  
de escrita do estudante, simulando diferentes situações de escrita.  
Objetivo      Do estudante – aceitar as diferentes  
situações de comunicação simuladas em sala de aula.

Ambos usam (podem usar), no nível 2, “máscaras discursivas” nas diferentes situações de comunicação escrita, assumindo papéis e objetivos diferentes no processo de comunicação. Portanto, a escrita da redação passa a ter uma simulação tanto quanto há simulação nas aulas de História, para que o/a estudante entenda o que aconteceu na Grécia Antiga, ou na aula de Geografia, para o conhecimento de diferentes regiões e relevos.

Tomo, ainda, Marcuschi (2008), que considera os gêneros textuais como práticas sócio-históricas cuja funcionalidade prevalece sobre a forma, o que sustenta a ideia de níveis acima proposta. Pensar na redação como um gênero escolar é privilegiar a forma, conforme os exemplos 1, 2 e 3, em detrimento à funcionalidade dos textos nas diversas situações de comunicação que podem ser criadas.

Para o autor, os gêneros “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”; “são entidades socio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Defendo, portanto, que, mesmo sendo uma simulação, a escrita da sala de aula deve privilegiar o aspecto funcional, característica peculiar a todas as práticas de escrita.

Proponho, na seção seguinte, análise de dois textos com desvios de diferente natureza, a fim de discutir procedimentos didáticos para o tratamento desses desvios.



## OS VERDADEIROS PROBLEMAS

Apresento a seguir o Exemplo 4, também de sala de aula básica, sétimo ano de escolaridade, em projeto realizado na SME- RJ, sob o título “Nenhuma Criança a menos”:

Exemplo 4 – Redação: O que você gostaria de aprender?

O que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física este ano?	Eu gostaria de aprender a jogar bola, e gostaria de aprender a jogar vôlei e Eu gostaria de aprender as outras atividades. Eu gostaria de aprender a jogar futsal. E gostaria, também, de futebol de salão. E também gostaria de aprender a jogar futebol de areia. E também gostaria de jogar handboll e também gostaria de aprender a jogar queimado.
--	---

Fonte: SME – RJ -3 ° ano de escolaridade. Transcrição da autora

A proposta de escrita apresentada na sala de aula pelo professor é uma pergunta, plenamente respondida. A resposta dada à pergunta leva a afirmar que se trata de um estudante curioso, que parece gostar muito das aulas de Educação Física e deseja conhecer várias modalidades de esporte. É um verdadeiro entusiasta, que consegue responder à pergunta feita, numa escrita com algumas repetições, que podem ser entendidas como uma ratificação de seu desejo de conhecer as atividades e delas participar, reiterando seu desejo. É um texto, portanto, que atende ao solicitado, cumprindo seu papel discursivo, ainda que não totalmente.

Apresento a seguir a versão do Exemplo 4, com a própria letra do estudante, a partir do Exemplo 5:

Exemplo 5 – Produção de texto “O que você gostaria de aprender?”

Analisando este texto, vemos que o aluno escreve sobre as atividades que gostaria de aprender nas aulas de Educação Física.

A proposta deu conformidade ao texto. Quais os objetivos do texto? Qual o objetivo do Professor?

Aceita o diálogo.

Assume a função de sujeito.

A conjunção e liga orações independentes

f02 - Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Para evitar repetições desnecessárias, pode ocorrer a omissão do pronome pessoal do caso reto nos enunciados.

Não sabia como escrever algumas palavras.

*O que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?*

*Eu gostaria de aprender a jogar basquete, e gostaria de aprender a jogar futebol e gostaria de aprender a jogar vôlei.*

*Eu gostaria de aprender a jogar futebol, eu também gostaria de jogar de Salão e também gostaria de aprender a jogar vôlei.*

*Eu gostaria de aprender a jogar vôlei, eu também gostaria de aprender a jogar basquete e também gostaria de aprender a jogar futebol!!!*

Fonte: SME – RJ - Projeto

*Nenhum Jovem a menos*, Ano 2013- Acervo pessoal da autora

O Exemplo 5 apresenta o texto original com muitas falhas de ortografia. A letra do estudante não favorece uma leitura mais rápida, causando, por vezes, má impressão quanto ao cuidado com a aparência do texto. Num procedimento docente mais inadvertido, a proliferação de desvios cometidos pelo produtor do texto pode levar o docente a uma desvalorização do projeto de dizer do produtor do texto, numa atitude, muitas vezes, verificada no processo de avaliação. Esse *modus operandi* em relação ao texto tão marcado não corrobora a visão defendida por Marcuschi sobre os gêneros “[...] os gêneros textuais como práticas sócio-históricas cuja funcionalidade prevalece sobre a forma [...]” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Ouso afirmar, infelizmente, que a referida postura docente nas aulas de Língua Portuguesa, somada à ausência de proposta de redação por gêneros, afasta mais e mais a escola de uma de suas funções precípuas, qual seja, a de desenvolver a capacidade discursiva dos estudantes na modalidade escrita da língua. Os desvios de ortografia, a correta divisão de parágrafos com seu equilíbrio, a organização formal do texto, incluindo o

tipo de letra, são características que podem levar o/a docente a não enxergar outros pontos importantes na construção textual, porque se deixou levar pela forma, negativa ou positivamente.

O Exemplo 6 nos auxiliará na consecução desta perspectiva:

Exemplo 6 – Produção de texto – Carta-convite

Prezados Membros da Comunidade Escolar,  
Escrevo esta carta em nome de todos os alunos do projeto. Há um tempo viemos conversando sobre um assunto muito comum e que interfere em nossas vidas.  
Casos de Violência na escola são cada vez mais frequentes nos dias de hoje, brigas entre colegas, professores, funcionários, pais e diretores não faltam. Esses incidentes tornam o ambiente escolar menos harmônico e acreditamos que a escola é um local onde se deve cultivar a paz, o aprendizado e até mesmo a alegria.  
Com isto, começamos a refletir sobre dado assunto e elaborar estratégias para ajudar a mudar essa situação. Convidamos a todos para uma reunião que acontecerá, segunda-feira, dia 27 de março, às duas horas da tarde.  
Discutiremos sobre um possível acompanhamento psicológico para aqueles que precisarem, a elaboração de encontros mediados por professores para através da conversação resolver futuros problemas, além de exercitar o hábito de ouvir o próximo.  
Contamos com a presença de todos para mantermos nosso ambiente escolar pacífico e agradável para a comunidade. Agradeço a atenção.  
2º ano Ensino Médio – Instituição particular

Fonte: Produção de texto – 2º ano Ensino Médio  
Acervo pessoal da autora

O exemplo 6 é uma produção escrita de estudante do Ensino Médio, a partir de uma proposta e de elaboração escrita de carta-convite aos membros da comunidade escolar, a fim de marcar reunião para discussão e encaminhamento de solução para os episódios de violência que vinham acontecendo no espaço escolar. Formalmente, é um texto de divisão harmônica entre parágrafos, de equilíbrio de abordagem de tópicos entre estes parágrafos, além de apresentar pleno domínio da ortografia, da pontuação, bem como do gênero carta.

Há, entretanto, alguns ajustes que precisam ser feitos no texto, com a mediação do/a professor/a, para sua reescrita, entendida como etapa essencial do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Passo à análise de alguns trechos, apenas com o fito de ilustrar o que afirmo, fazendo

uma correlação entre produção textual e análise linguística, fundamental no processo de aprendizagem da língua.

No primeiro parágrafo, temos: “Escrevo esta carta em nome de todos os alunos do projeto. Há um tempo viemos conversando sobre um assunto muito comum e que interfere em nossas vidas”. O leitor não sabe qual o projeto referido. O uso do artigo definido em “do” deveria fazer referência a uma informação dada, que, na verdade, não é de conhecimento do leitor. Não sabemos, também, quem “vem conversando” e qual é o “assunto muito comum”. Embora possamos relacionar a uma posição catafórica esse assunto com o segundo parágrafo, há problemas de coesão nessa relação, pois, sintaticamente, essa retomada não está no texto. É muito importante que esses aspectos de natureza semântico-sintática sejam discutidos com o autor do texto, e, se possível, com os estudantes da turma, a fim de que tenham a possibilidade de análise e de reflexão sobre ocorrências efetivas da língua em uso. O segundo parágrafo está bem construído, mas parece isolado do primeiro.

A expressão “dado assunto”, no terceiro parágrafo, é inadequada para o contexto. O vocábulo “assunto” se refere à questão da violência, bem apresentada no parágrafo anterior. Ocorre também, que, em seguida, o produtor do texto utiliza o sintagma “essa situação”, o que forma uma cadeia de referenciação em relação ao parágrafo anterior, mas, semanticamente, “assunto” e “situação” têm diferentes acepções. Observe-se que escolhas lexicais são fundamentais para o projeto de dizer do texto. Nesse caso, se o produtor do texto qualificar a situação referida, sem dúvida, aumenta o potencial argumentativo do texto, marcando a contundente posição do grupo a que ele – produtor – representa, mostrando ao leitor da carta-convite a importância do movimento gerado pelos membros estudantis daquela comunidade. Ainda no terceiro parágrafo, o convite é feito, mas falta uma informação importante em um convite: o local da reunião. Pressupõe-se que seja realizada na escola, mas a especificação da sala ou do auditório é muito importante, também.

Por fim, no quarto parágrafo, temos o uso da expressão “resolver futuros problemas”. Ora, para o leitor, até o terceiro parágrafo, aquela

comunidade passa por problemas, concernentes a casos de violência cada vez mais frequentes, que vêm ocorrendo e que interferem na comunidade. Com “resolver futuros problemas”, cria-se uma certa ambiguidade, já que parece sinalizar novos ou outros problemas.

O processo de aprendizado da escrita passa não só pelo foco na parte formal do texto, incluindo aparência, passando pela estrutura, incluindo a capacidade de decodificação, mas tem de passar necessariamente pelo que denomino como “sutilezas discursivas”, os verdadeiros problemas, a meu ver, que, por vezes, requerem do leitor alto grau de atenção para serem detectados e entendidos. Esse percurso teórico-metodológico é necessário ao longo de toda a escolaridade básica, nas diversas situações de produção textual que ocorrem em sala de aula.

Nesse caso, o/a estudante analisa o seu próprio texto, o texto do seu colega, como textos em formação. Do mesmo modo, postulo que se deva fazer o percurso teórico-metodológico junto aos textos oferecidos para leitura, pois, dessa forma, estaremos, como professores/as de língua materna, apresentando situações reais de uso da língua em sua perspectiva mais formal, como produtores de textos cuja formação educacional está consolidada. Ainda é preciso registrar que essa consolidação da escrita pode estar nos textos produzidos pelos estudantes da escola básica também. O fundamental nessa trajetória metodológica é o estudante perceber que a escrita é um processo que exige de nós, os produtores, pleno raciocínio e “refazimentos” constantes. Quem somos nós, professores, nesse processo? Os mediadores para o aprendizado da língua escrita.

#### ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Geraldi (1995, p. 4), ao discutir as questões sobre o ensino de língua nas escolas, esclarece que falar sobre linguagem é fundamental no desenvolvimento do sujeito e “que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”. O exposto até aqui toma como postulado um conceito de língua como lugar de interação em que o sujeito tem papel ativo nessa atividade. O texto é o lugar, o meio em que a interação é realizada, por isso, nós, pro-

fessores/as somos mediadores do processo, auxiliando, a partir das pistas linguísticas construídas nas redes textuais, na apreensão dos sentidos, na compreensão do projeto de dizer do autor e nas escolhas que podem ser feitas para a construção de seu projeto de dizer.

Alinhada a Marcuschi (2008, p. 71), concebo o texto como uma atividade de interação comunicativa, “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes”. Considerando as concepções de base (sócio)cognitivistas, o processo educacional deve tomar os indivíduos como sujeitos sociais, que não são prontos, mas que se (re)constróem discursivamente. Nesse sentido, a escola tem função primordial de ampliar o domínio linguístico-discursivo do/da estudante, para que seja capaz de participar ativamente da sociedade em que está inserido/a. Ao se conceber a língua como forma de interação, aceitamos (ou reconhecemos) a diversidade textual que se manifesta na sociedade e confronta as diferentes formas textuais no tocante à organização, às finalidades, às dificuldades e às facilidades de produção, a fim de compreender e considerar as etapas de processamento e de realização que as envolve.

Na perspectiva do processo de ensinar e de aprender, considerando uma visão sociointeracionista, há saberes que apenas se distinguem pelo enquadramento que é dado àquele conhecimento. Portanto, as funções de produtor de texto e de leitor mudam à medida que as situações vão sendo alteradas ou modificadas. O estudante precisa reconhecer as funções diferentes que pode exercer no processo de produção dos textos.

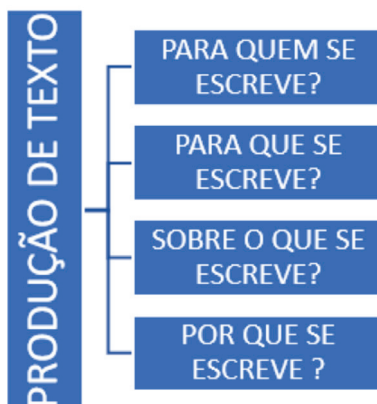
Há de se perguntar, portanto, o que é ensinar a escrever na escola básica? No mínimo, é uma tomada de consciência no que concerne aos multifatores que coexistem no texto. Além disso, é o reconhecimento da existência de diferenças entre as duas modalidades – falada e escrita, bem como a tomada de consciência do processo de transição possível/necessário entre as duas modalidades.

Geraldi (2014), ao abordar as práticas de produção de texto, assevera que esta tarefa tem sido mais comum nas salas de aula a partir dos anos 90, como consequência de todo um trabalho da Linguística, realizado ao longo das décadas de 70 e 80. A nova orientação implica busca de diálogo,

podendo contar com um leitor mediador (2014, p. 217), um interlocutor interessado, o professor que “se faz coautor do texto à medida que junto com o autor reescreve, reanima o texto com outras palavras”.

Neste mesmo texto, o referido autor retoma as clássicas perguntas sobre a produção de texto, apresentadas em 1984, no famoso livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984):

Figura 1 – Perguntas essenciais



Fonte: Autoria própria.

O autor, ao retomar essas perguntas, faz uma distinção entre produção de textos e redação, afirmando que a primeira denominação implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção e agente de produção. Mais uma vez alinhado ao autor, entendo que essa denominação indica uma escolha teórico- metodológica, deixando de interpretar o texto como receptáculo de informações e o/a estudante como um recipiente de saber, que nos devolve o conhecimento aprendido, numa educação bancária, conforme Paulo Freire nos ensinou.

As quatro perguntas que passam a nortear o trabalho da escrita são colocadas à frente para um repensar as condições de produção e circulação de textos escritos. As respostas às perguntas trazem à baila não só o(s) interlocutor(es), mas também os objetivos da escrita, as razões de escrever, além da temática da escrita. Ao escrevermos, ao fazermos nossas

escolhas para nosso projeto de dizer, estamos assumindo compromissos discursivos, mesmo na simulação da escrita na escola. Por isso, é importante a tomada de consciência para esta concepção de ensino da escrita.

Nessa perspectiva, há quatro elementos essenciais para começar a pensar na escrita, conforme a Figura 2. Esses elementos são parte de nosso fazer didático em sala de aula, ao se ensinar leitura e escrita:

Figura 2 — Elementos essenciais para a escrita



Fonte: Autoria própria.

O contexto da tarefa deve ser ampliado a partir do contexto primeiro, que é a sala de aula, passando pelo conhecimento do receptor, do interlocutor. O/a professor/a é um leitor privilegiado e ao serem diversificados os contextos de tarefa, o interlocutor se torna diversificado também. O conhecimento do tópico deve ser ampliado não só com a diversidade de textos para leitura sobre o tópico central, como também com debates e com diálogos a serem travados em sala de aula, alimentando o conhecimento de mundo e partilhado dos/das alunos/as, além de ensinar a oportunidade de outras situações de oralidade, a fim de que o estudante perceba as diferentes situações em que podemos estar inseridos, além da conversa espontânea. Todo o texto tem de ter planejamento, os chamados planos de escrita. Esses planos também dizem respeito aos conhecimentos que vamos acumulando cognitivamente,



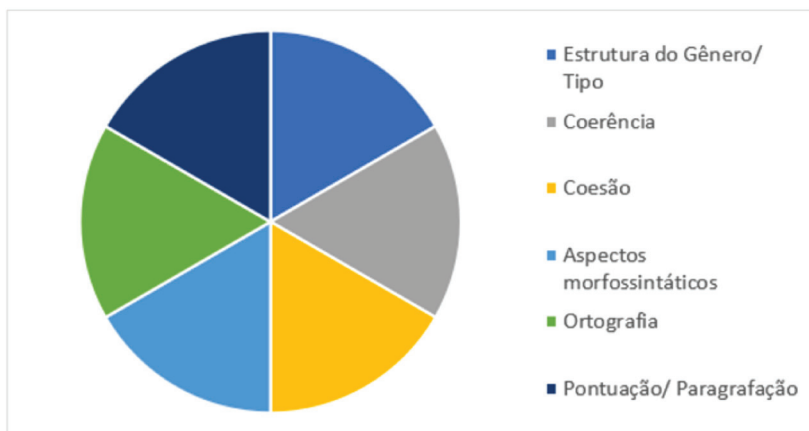
à medida que vamos experienciando as situações de comunicação. Vamos aprendendo a nos comportar discursivamente, o que inclui saber selecionar as palavras para nosso projeto de dizer, de acordo com gênero textual que codifica o referido projeto.

### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Trabalhar com produção de texto exige do docente a leitura e a releitura do texto dos/das estudantes, o que implica, também, fazer sua avaliação. Não vamos nos dedicar a essa etapa importante do fazer docente, neste momento, mas é preciso reforçar a necessidade de um olhar equilibrado e equânime entre os aspectos formais do texto e os aspectos discursivos. Defendemos que essa é uma atitude fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, para que não ocorra problema como o apresentado na segunda seção deste capítulo.

A Figura 3 ilustra equilíbrio referido, indicando-se, à direita, os elementos essenciais, mas não absolutos, a compor o cuidado com o texto:

Figura 3 – Aspectos formais e discursivos para análise de texto



Fonte: A autoria própria.

Os elementos que compõem a figura 3 são “olhares” necessários para a construção do texto. É claro que há intersecção entre tais elementos, por isso não se trata de uma proposta de critérios para construção de uma grade de avaliação de texto. Acreditamos que sejam metas fundamentais a serem efetivadas ao longo de cada estudo de texto, o que inclui leitura e produção. Na leitura, analisamos as escolhas feitas pelo autor do texto para entender suas intenções comunicativas, analisando a seleção lexical, que pode incluir não só a análise da ortografia de uma palavra ou expressão, mas também a inferência de sentido da palavra escolhida no contexto, bem como as escolhas morfosintáticas, de acordo com o tipo e o gênero textual, para atingir aos propósitos desejados. Na escrita, por sua vez, trata-se, primeiramente, da consciência desse tipo de tarefa, o que inclui a identificação da intenção comunicativa desejada, passando, também, pelo processo de seleção e de combinação morfosintática e semântica para atingir ao que deseja no processo de comunicação, imprimindo, com as escolhas linguístico-discursivas, o efeito desejado.

Nunca é demais lembrar que não devemos levar as teorias linguísticas para sala de aula. Como especialistas, vamos nos servir delas para juntos aos/às estudantes, entendermos a nossa língua, o uso dela nos diferentes (con)textos, no sentido mais amplo do conceito de texto: verbais, não verbais, mistos, multimodais. Logo, não devemos ter uma postura metodológica voltada para os conteúdos, perigo no qual incorremos quando é proposta uma conteudização dos gêneros textuais, uma didatização dos recursos coesivos, quando tomamos como central uma postura instrucional, prescritiva perante a língua, e não uma postura de descrição das múltiplas possibilidades de seu uso.

É importante afirmar que essa visão conteudista não é nova. Ela assume uma abordagem da língua sem o texto, moldando o fazer didático pelo distanciamento da leitura e da escrita, sendo as atividades linguístico-discursivas vistas como produto e não como processo, como defendido até aqui. A essa configuração didática, acrescenta-se um perigoso distanciamento do desenvolvimento das habilidades de escrita e, mais distante ainda, do uso do texto do/da estudante como um manancial discursivo e

significativo para o estudo efetivo de usos da língua em sala de aula, ou seja, para a propalada “análise linguística”.

Pensar em todas as considerações abordadas nos exemplos 1, 2, 4, 5 e 6 é, também, perguntar se estamos, tão somente, discutindo os aspectos linguísticos em textos dos estudantes. Afirmo mais uma vez que não há modelos didáticos prontos ou únicos. Podemos considerar que pressupostos metodológicos se retroalimentam no processo de desenvolvimento da competência discursiva, processo esse que não pode separar ensino da leitura, da escrita e, por conseguinte, da gramática da língua.

Essa trilha metodológica deve passar, necessariamente, pelo debate, pela leitura de diferentes textos, a fim de ampliar o conhecimento de mundo e o conhecimento enciclopédico dos/das estudantes. A análise dos textos lidos levará ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, que inclui ampliação de vocabulário, conhecimento de novas estruturas morfossintáticas, novas estruturas semânticas, o que conduz à apropriação de novos modelos textuais, novos gêneros. Trata-se de um ciclo permanente a acompanhar o fazer didático em todos os anos de escolaridade. Insisto, entretanto, que não se trata de uma receita metodológica. A Figura 4 tenta ilustrar este mote contínuo:

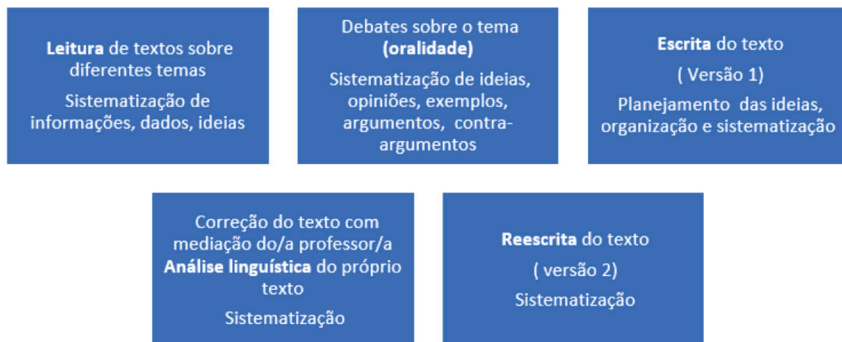
Figura 4 – Procedimentos teórico-metodológicos (I)



Fonte: Autoria própria.

Há de se pensar numa trilha metodológica para a escrita, um desafio constante na escola básica para a formação do/da estudante proficiente em sua própria língua nas duas modalidades. Considerando o exposto acima, aventuro-me a apresentar, na Figura 5, cinco etapas essenciais, que juntas formam os procedimentos teórico-metodológicos ora defendidos:

Figura 5 – Procedimentos teórico-metodológicos para a escrita



Fonte: Autoria própria.

As cinco etapas apresentadas na Figura 5 incluem o espectro amplo da língua, da oralidade à escrita, passando pela leitura e pela análise linguística, circulando em torno da temática a ser desenvolvida no texto escrito. São etapas sucessivas que contam com a mediação do/a professor/a, esse leitor privilegiado cuja tarefa primordial é acender “luzes discursivas” no processo em construção da escrita. É parte das tarefas do professor/a fazer o estudante refletir sobre as suas escolhas, sobre seu projeto de dizer, avaliando as melhores escolhas, o uso das diferentes estruturas possíveis da língua, frente a seu planejamento textual. Trata-se de uma proposta a ser desenvolvida a longo prazo, que requer um fazer intenso em sala de aula, mas que, certamente, vai gerar resultados muito positivos no que tange ao desenvolvimento da capacidade discursiva das crianças e dos jovens que estão na escola básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca é demais dizer que toda e qualquer prática pedagógica reflete uma opção teórica, que, por conseguinte, reflete uma opção política. Em um ano em que se comemora Paulo Freire, não posso deixar de trazer à tona suas palavras: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Ler o mundo no terceiro milênio supõe uma profunda reflexão sobre o significado da leitura. Precisamos ainda, como escola, fazer esta reflexão. A escola básica tem a obrigação de levar o/a estudante ao pleno desenvolvimento da capacidade de escrita. Mas não é só isso! Para muitos estudantes, a escola é o lugar de oportunidades: de acesso ao conhecimento e aos demais bens culturais. Para muitos, a única forma. Conceber o/a estudante como um ser reflexivo, que pensa sobre tudo à sua volta, em um trabalho simultâneo de construção e reconstrução de significados, implica, sem dúvida, revisão tanto do processo de ensinar quanto o de aprender.

Nessa revisão, não percamos do horizonte a estreita relação entre leitura/escrita/análise linguística. Importante, porém, é enfatizar que a produção escrita do/da estudante também deve ter lugar privilegiado na sala de aula de Língua Portuguesa. O/a estudante precisa perceber as peculiaridades do texto escrito, estruturando-o, adequadamente, conforme o gênero textual e o seu interlocutor, apropriando-se dos recursos linguísticos para que seus objetivos sejam alcançados. Além disso, esse produtor do texto tem de ser capaz de olhar para o próprio texto e perceber se está confuso, ambíguo, redundante, incompleto, ou seja, se está de acordo (ou não) com o que deseja dizer.

A análise linguística deve se iniciar com a reflexão sobre a variante dominada pelo/a estudante e, ampliadas suas possibilidades discursivas, com a reflexão sobre a norma padrão, a partir das situações de interlocução. Cabe ressaltar que essa reflexão deve priorizar os aspectos relativos à compreensão e aos recursos expressivos do texto, incluindo a leitura e a escrita do texto do aluno. Ratifico a trilha da reflexão sobre os fatos/ usos da língua, por meio de práticas significativas que partam do texto e confluem para o texto, tornando efetiva a produção do/da estudante nos processos de leitura e de escrita.

## REFERÊNCIAS

ENEM 2015 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em: abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lílian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *O texto na sala de aula: Um clássico sobre o ensino de língua Portuguesa*. Campinas: Autores associados, 2014. Coleção Formação de Professores.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, Carolyn R. Rhetorical Community: The cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (org.). *Genre and The New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação textual: um gênero textual? In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORREA, Vilma Reche (org.). *Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

## AS INTERTEXTUALIDADES: O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS NO ENSINO

Mônica Cavalcante (UFC/CNPq)

### INTRODUÇÃO

Desde as citações mais marcadas até às alusões amplas, a noção de *intertextualidade* tomada neste trabalho se diversifica numa escala que vai do diálogo entre textos específicos às imitações de gêneros e de estilos, lúdicas ou não (ver sobre isso CARVALHO, 2018). A condição para que se reconheça a intertextualidade é que existam evidências de algum tipo de “repetição” atestável em realizações textuais. Quanto menos comprováveis, mais as intertextualidades se diluem no caráter dialógico constitutivo de todos os usos languageiros.

Por sua vasta participação nas atividades de linguagem, as intertextualidades, se exploradas no ensino de leitura e de escrituralidade, melhoram sensivelmente a compreensão leitora e podem reverberar, sobretudo, na variedade de funções argumentativas e de funções estético-conotativas criadas pelo aluno em suas produções escritas. Na verdade, os processos de produção e interpretação envolvem, necessariamente, a relação entre textos, em doses diferentes de explicitude. O reconhecimento dessa importância aparece claramente em certos trechos da BNCC (2018), tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, tais como:

### **Práticas de Linguagem 6º ao 9º ano**

#### **BNCC – Análise linguística/semiótica – Marcas linguísticas/Intertextualidade – (EF69LP43)**

Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. (BRASIL, 2018, p. 154, grifos nossos)

### **Práticas de Linguagem 6º ao 9º ano**

#### **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO**

LEITURA – Relação entre textos – (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 186, 187, grifos nossos)

#### **BNCC – Ensino Médio – a visão de intertextualidade 1º, 2º, 3º EM13LP03**

Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

(BRASIL, 2018, p. 35, grifos nossos)



A intertextualidade é um dos critérios de análise da Linguística Textual, disciplina que ampara muitas das unidades conteudísticas vinculadas ao estudo da linguagem em todos os níveis de ensino. Além das intertextualidades, a Linguística Textual analisa as práticas discursivas dos gêneros, os modos de interação; as modalidades argumentativas; a referência; as sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas; a coerência e a organização dos tópicos; e a heterogeneidade de vozes (ou pontos de vista). Priorizamos, neste capítulo, uma reflexão sobre a inter-relação entre os fenômenos intertextuais, suas finalidades na arquitetura argumentativa dos textos e o modo como estão presentes nas orientações de ensino, ainda que nem sempre sejam claramente tipologizados.

O presente capítulo está organizado em três seções: na primeira, refletimos sobre como a Linguística Textual define a intertextualidade e ponderamos sobre termos técnicos afins, tais como dialogismo, heterogeneidade, polifonia e interdiscursividade; na segunda, apresentamos uma proposta de aproximação e de distanciamento entre os processos intertextuais estritos e amplos; na terceira, tratamos especialmente das alusões, de seus riscos de não reconhecimento e de sua funcionalidade.

#### EM QUE SE AMPARA O PRESSUPOSTO DAS INTERTEXTUALIDADES EM LINGUÍSTICA TEXTUAL?

Usamos o termo *intertextualidade*, não *intertexto*, para nos referirmos a um processo relacional comprovável que se dá estritamente, entre textos específicos, ou amplamente, entre padrões de práticas de gêneros, ou ainda entre estilos autorais. Repare-se que, no exemplo (1), os dois primeiros nomes próprios dessa listagem, que imita o formato de enquete para eliminação no BBB, aludem estritamente ao programa, que realiza o chamado “paredão”, em que, semanalmente, alguns participantes (“brothers”) são indicados por seus pares para serem eliminados do “jogo”. Nesta edição de 2021, dois dos participantes obtiveram do público espectador um índice recorde de rejeição: Karol Conká e Nego Di. É a referência a esses dois nomes dentro da enquete, acompanhados dos percentuais, que viabiliza a alusão aos textos do BBB:

Exemplo 1 – Texto sobre o BBB 2021



Fonte: <https://instagram.com/bolsominionsarrepellidos>

Pela menção aos dois personagens, a postagem do Instagram se associa indiretamente a textos desse programa da Rede Globo, por isso afirmamos tratar-se de uma intertextualidade estrita, neste caso por alusão estrita. Mas é possível reconhecer outras alusões (agora inespecíficas) não ao BBB, mas a tipos de vacina contra o Coronavírus: Pfizer, Moderna, Sputnik etc. Não se pode vincular a menção às vacinas a um texto particular, porque têm sido incontáveis as notícias, reportagens e artigos que retomam a temática. Assim, por não estarmos diante de uma ligação entre textos particularmente recuperáveis, dizemos, com base em Carvalho (2018), que se trata de alusões amplas a textos que, neste exemplo, falam das vacinas para a Covid-19. E é por constarem numa simulação de “quem vai para o paredão”, isto é, de quem vai ser dispensado do jogo, que as vacinas e sua eficácia são colocadas em pauta. As alusões amplas ao suposto percentual de eficiência das três primeiras, Pfizer, Moderna e Sputnik, promovem a recategorização dos referentes no texto e autorizam uma reinterpretação, um redirecionamento argumentativo.

Chamamos a todos esses fenômenos, estritos e amplos, de *intertextuais*, por ser esta a designação mais empregada por diferentes correntes teóricas para designar as mais diversas relações entre textos. Se hoje recusamos falar em “intertexto”, é tão somente para evitar associar o termo a algum tipo de unidade de análise relativa aos textos em diálogo.

As intertextualidades se compõem, inevitavelmente, de relações dialógicas (na perspectiva bakhtiniana), contudo nem tudo o que é dialógico é obrigatoriamente intertextual. As relações dialógicas são uma condição ideológica de todo uso linguageiro e nunca se findam<sup>1</sup>: elas sempre vão existir, qualquer que seja o acontecimento textual; já as intertextualidades (estritas ou amplas) não são comprováveis, porque nem sempre há evidências da ligação entre textos, únicos, ou tomados em conjunto, para que deles se possa inferir sobre gêneros e estilos.

No exemplo (1), as alusões amplas aos percentuais de uma votação e o formato são grandes indicadores de um fenômeno de imitação das enquetes do BBB, mas a relação dialógica, que aponta para possíveis “respostas” ao que já se disse sobre as vacinas, fica apenas sugerida. Quanto mais amplas são essas sugestões, quanto menos textualmente forem comprováveis, mais nos afastamos das ocorrências de intertextualidade e nos encontramos apenas nas relações dialógicas, constitutivas da linguagem. E, quanto mais associamos as sugestões dialógicas à semântica que identifica posicionamentos de dadas formações discursivas, mais ingressamos nas análises da interdiscursividade.

Tendo em vista essa perspectiva, esclarecemos que não opomos *intertextualidade* a *interdiscursividade*. Para Maingueneau (2014), os discursos se constituem sócio-historicamente, o que se inscreve num sistema de restrições semânticas das formações discursivas das quais eles derivam. Só cabe examinar os discursos, portanto, em atravessamento, ou seja, em relações interdiscursivas de aliança ou de oposição. Intertextualidade não se contrapõe a interdiscursividade, assim como texto não se contrapõe a discurso. Em Linguística Textual, entendemos texto como unidade conclusa de comunicação e de coerência em contexto, e compreendemos discurso como as evidências semântico-pragmáticas dos posicionamentos sustentados em determinados campos sociais. Eis por que os dois pares

---

1 As relações dialógicas, tal como definidas por Bakhtin, são caracterizadas pela “infinitude potencial do diálogo”, ou seja, pela “inconclusibilidade do diálogo” (BAKHTIN, 1929 [1963], p. 293): “É justamente falando dessa inconclusibilidade em certos diálogos da obra dostoievskiana que Bakhtin lança a afirmação tão repetida em vários estudos (literários ou não): ‘Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, nunca poder nem dever terminar’.” (BAKHTIN, 1929 [1963], p. 293)”.

de conceitos (texto e discurso; intertextualidade e interdiscursividade) são conjugados nesta área como completamente interdependentes. Essa visão favorece uma análise que possa abordar aspectos atinentes a cada um, separadamente, mas que sempre os tome em imbricação. Ao mesmo tempo, permite delimitar o enfoque maior que a Linguística Textual dá aos parâmetros do texto e das intertextualidades, bem como das relações entre os diversos agrupamentos de gêneros<sup>2</sup>.

Voltando ao exemplo (1), alguns discursos entram em embate po-  
lêmico, como o de bolsonaristas contra o de não bolsonaristas; outros se aproximam, como o de políticos e empresários que, por razões diferentes, advogam em favor de determinadas vacinas etc. Analisar como se caracteriza cada um desses discursos, como eles se entrecruzam no contexto dessa ocorrência e demonstrar como eles se marcam nos usos é o principal foco dos analistas do discurso.

Compete frisar ainda que *intertextualidades* e marcas de *heterogeneidade enunciativa*, mesmo que se por vezes se sobreponham, não se equiparam. E, pelo mesmo raciocínio, um estudo de intertextualidade não se compromete, necessariamente, com uma análise de *polifonia*<sup>3</sup>. Quando usarmos o termo *polifonia*, estaremos nos referindo à noção que passou à Análise do Discurso de Maingueneau como tendo recebido influência do termo concebido por Ducrot (1987), que distinguia em todo ato linguageiro um *locutor*, responsável pelo próprio dizer, e diferentes *enunciadores*.

---

2 Este esclarecimento é fundamental para separar os interesses analíticos da Linguística Textual daquilo de que se ocupa a Análise do Discurso de orientação francesa. Para Maingueneau, o analista do discurso elege os *espaços discursivos* como objeto de investigação. Os espaços discursivos são recortes que o próprio analista faz dentro de um dado campo discursivo, tendo em vista seus propósitos de pesquisa. Cada campo discursivo, como o religioso, o acadêmico, o jurídico, é constituído por um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de embate ou de aliança e, por isso, se delimitam reciprocamente.

3 Não estamos concebendo polifonia, nesta oposição terminológica, no sentido que lhe deu Bakhtin em relação aos arranjos dialógicos dos romances. Como bem observa Maciel (2016, p. 8): “No desenvolvimento da ciência do diálogo dostoiévskiana, inicia-se com as personagens restritas a seus interlocutores imediatos, passa-se depois a personagens que assimilam temas sociais mais amplos até se chegar a romances cujos arranjos dialógicos entre as vozes de várias personagens são a tal ponto aprofundados que se chegaria à polifonia. Ou seja, um dos critérios para se distinguir polifonia de dialogismo é a amplitude do diálogo. Somente com ideólogos e considerando-se vozes mais amplas (e pensamentos mais abstratos) se supera o diálogo imediato. Se o dialogismo já se faz presente na interação entre quaisquer vozes, a polifonia depende da amplitude das ideias que se discute”.

Conforme Ducrot (1987, p. 192), os *enunciadores* correspondem a vozes que se expressam pela enunciação, “sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas, se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras”. Um texto comporta, assim, enunciadores que discordam uns dos outros, defendendo posições díspares. Esses posicionamentos diversos dos enunciadores por trás da voz do *locutor* do texto (que as gerencia) podem ser confirmados por variadas marcas. Cremos que seja pela comprovação dessas marcas textuais de vozes que a noção de polifonia não equivale diretamente à de relações dialógicas, que são amplas e constitutivas de todo discurso. Vale notar que não estamos entendendo por “marcas” apenas o que se restringe às assinalações tipográficas de pontuação. Pensamos que as marcas polifônicas podem ser de toda ordem linguística, incluindo aí as que envolvem critérios textuais, como a referenciação.

O conceito de polifonia é assimilado nesses termos também pela Linguística Textual, que pode a ele recorrer quando se dedica a uma análise do jogo de pontos de vista que concorrem para a orientação argumentativa de um dado texto. Falar de polifonia seria talvez até mais condizente com os pressupostos de nossa área, que se respalda pela teoria da argumentação nos discursos, de Ruth Amossy. Mais frequentemente, porém, a Linguística Textual tem se valido do termo *heterogeneidade mostrada*, sempre que tem necessidade de identificar construções languageiras que marquem no texto onde as vozes ou pontos de vista não coincidem.

Assim como as heterogeneidades mostradas (AUTHIER-REVUZ, 1990), as intertextualidades deixam marcas no texto, mas, ao passo que as heterogeneidades enunciativas constituem um olhar para vozes discursivas ou pontos de vista que o cotexto permite distinguir, as intertextualidades consistem num olhar para os fragmentos de um texto enxertados em outro, para as transformações de textos, para os comentários sobre um texto e para as imitações de gênero e de estilo. Isso não quer dizer que as intertextualidades não constituam também modos de expressar a heterogeneidade de pontos de vista, evidentemente. Estamos salientando apenas que o foco de análise das heterogeneidades não são as comprovações do

diálogo entre textos, mas sim, a identificação de marcas na linearidade do texto que flagrem diferentes vozes enunciativas. São, portanto, pesquisas com propósitos distintos e com objetos de análise diferenciados.

É possível, desta forma, analisar um mesmo texto por essas duas conduções teóricas, tendo, de um lado, a preocupação em flagrar no texto uma polifonia não intencional (ou até mesmo intencional); e, de outro, a preocupação em comprovar o diálogo entre textos, gêneros ou estilos de autores. Ambas se voltam para algum tipo de evidência estrutural, e ambas estão irremediavelmente entranhadas na interdiscursividade, que denuncia as interseções entre as formações discursivas. Definindo-se por epistemologias diferentes, heterogeneidades e intertextualidades podem, assim, co-incidir, porém não coincidir. Formas de discurso reportado (direto, indireto e indireto livre) são, por exemplo, intertextualidades por copresença e se descrevem como citações e paráfrases; alusões são sempre copresença também. Mas há outras formas de marcação de dizeres “exteriores” que não se enquadram em tipos intertextuais, como as construções aspeadas de modalização autonímica.

Dada essa espécie de definição de termos, sintetizamos a seguir os tipos de processos intertextuais com que operamos metodologicamente. Redistribuindo a proposta classificatória de Genette (1982), e redefinindo os fenômenos, Carvalho (2018) agrupa as intertextualidades em dois grandes conjuntos: o das estritas e o das amplas. A designação de “estritas” e “amplas” não corresponde exatamente à oposição de “intertextualidade” e “interdiscursividade”, mas às relações entre textos específicos ou não.

## OS PROCESSOS INTERTEXTUAIS

Quando determinado texto incorpora parte de outro texto identificável, ou é dele uma transformação, ou ainda um comentário, estamos diante de um caso de intertextualidade estrita. Quando um texto não se reporta a outro especificamente, mas imita traços composicionais, temáticos ou estilísticos de um padrão genérico de textos, estamos em presença de uma intertextualidade ampla. É ampla também a intertextualidade que evidencia aspectos do estilo de determinado autor, numa imitação de

traços de sua identidade social. Toda imitação recorre a alusões amplas porque não faz uma ligação um a um entre textos, senão apenas a um conjunto inespecífico deles.

O romance *Anne of Green Gables*, por exemplo, da escritora canadense L. Montgomery, que data de 1908, foi traduzido para o português brasileiro como *Anne de Green Gables*, e foi seccionado em diferentes compêndios, formando uma coleção de livros. A tradução é um tipo de intertextualidade estrita por transformação de um texto, estritamente, em outro. Note-se que o conteúdo do texto-fonte se repete essencialmente em outro, numa transposição (o mais fiel possível) que se utiliza de acomodações estruturais de toda ordem, de uma língua para outra, para a preservação do teor do texto original.

Exemplo 2 – Coleção completa dos livros *Anne of Green Gables*



Fonte: <https://www.facebook.com/familiacristalivrarias/posts/3496299893795079/>

A coletânea de textos conta as aventuras de Anne Shirley, uma órfã de onze anos que é enviada por engano para realizar serviços braçais numa fazenda, mas termina sendo adotada pelos donos, dois irmãos de meia idade, Matthew e Marilla Cuthbert. A história se passa no fim do século XIX, numa cidade denominada de Avonlea, e foi tão prestigiada pelo público leitor que a obra vendeu mais de cinquenta milhões de cópias, tendo sido traduzida para 20 idiomas.

O texto-fonte do romance derivou, também por intertextualidade estrita, a conhecida série da emissora Netflix, *Anne com “E”*, exibida no Brasil de 2017 a 2020, em 3 temporadas e 27 episódios. A série configura um outro tipo de transformação por transposição: trata-se do fenômeno de adaptação de um sistema semiótico para outro, no caso, da escrita para a mídia televisiva.

Figura 1 – Cartaz de divulgação da série *Anne with an “E”*



Fonte: <https://www.adorocinema.com/series/serie-20175/temporada-31942/>

A festejada série, que recebeu da Netflix a denominação de *Anne with an “E”*, realizou procedimentos de *ampliação* (GENETTE, 2010), numa extensão de criações livres que complementaram (e alteraram, em parte) o enredo original.

Ainda outro tipo de transformação por transposição, que não apresenta finalidade humorística, são os resumos e sinopses, os quais condensam o texto-fonte por meio de paráfrases e citações. As transformações, conforme comprovou Faria (2014), apoiam-se em copresenças. Uma prática discursiva muito frequente é o envio de um resumo para a inscrição em um evento científico. Neste caso, o resumo, submetido obrigatoriamente



no ato da inscrição, sintetiza (em princípio) o teor do que será apresentado na ocasião do congresso dentro de uma das modalidades de interação: comunicação individual, apresentação em simpósio temático, mesa-redonda, e suas variações.

Exemplo 3 – Resumo

Assumimos o pressuposto de que a Linguística Textual pode contribuir para a descrição e para a análise das estratégias de organização textual de que pode se valer o locutor para atender a dois tipos de argumentação: uma da ordem da “retórica do acordo”, outra da ordem da “retórica do dissenso”. Para Amossy (2017), uma polêmica reúne três propriedades: a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. Neste trabalho, propomos três modos de atualização da polêmica nos comentários das notícias veiculadas na mídia eletrônica. O primeiro se daria quando a notícia aborda uma questão social de cunho polêmico, como a política, o machismo, a descriminalização do aborto etc.; o segundo se daria quando a notícia veiculada não trata de uma questão polêmica, mas emerge dos comentários dos interlocutores; e o terceiro ocorre quando a polêmica é atualizada no embate entre textos noticiados por diferentes autores. Tomamos, como exemplário para nossa discussão, 20 textos multissemióticos publicados nas páginas de notícias da mídia eletrônica. Refletimos sobre as características da modalidade argumentativa polêmica para analisar a encenação em diferentes modos de manifestação no compósito das webnotícias.

Fonte: Autoria própria

Os mesmos mecanismos pelos quais as copresenças participam da elaboração de transformações de um texto-fonte em outro, com finalidade “séria” (para empregar o termo de GENETTE, 2010), também são utilizados nas transformações lúdico-satíricas, típicas das paródias. A paródia, que tem se mostrado muito recorrente nas redes sociais diversas, é, pois, uma transformação que leva ao humor, e é unicamente este traço funcional e discursivo que a diferencia das transformações por transposição.

Foi exatamente desse recurso da paródia que se valeu, por exemplo, a seguinte postagem no Instagram, acessível a qualquer internauta:

Exemplo 4 – Paródia *O pequeno príncipe*



Fonte: <https://www.instagram.com/artesdepressao/?hl=pt-br>

Pode-se verificar que o texto-fonte alterado é uma das imagens do clássico da literatura mundial *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (edição em português brasileiro), que focaliza uma das frases mais disseminadas da obra: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Esse fraseologismo se cristalizou em nossa cultura e já viralizou em recontextualizações humorísticas de diversas paródias. Neste exemplo, a frase feita é também parodiada e promove uma alusão ampla ao contexto sociopolítico do momento no Brasil, tecendo uma crítica velada aos eleitores que votaram nos atuais governantes. Optando por não precisar o referente a que apenas alude, o locutor do perfil no Instagram se exime da responsabilidade de supostas acusações a sujeitos empíricos individuais. Esse expediente lúdico-satírico se tornou, por isso, bastante produtivo nas mídias digitais.

Bem o disse Maingueneau (2014, p. 14), algumas frases de um dado texto despertam uma “sensação de destacabilidade”: “trata-se de enun-

ciados que se dão como autônomos, de um ponto de vista textual (não há nenhuma necessidade de considerar o que precede e o que sucede para compreendê-los) e de um ponto de vista enunciativo (são generalizações)". Exageros à parte nesse modo de dizer, esta constatação procede bastante, pois alguns segmentos de texto se apresentam com efeito de maneira mais saliente e parecem receber um tom mais solene, como se pudessem constituir uma unidade não exatamente autônoma do ponto de vista textual, mas destacável e utilizável como um recurso intertextual de citação em outros textos, nos quais se recontextualizam.

É esse processo de recontextualização das porções textuais citadas que Maingueneau trata como *aforização*, um termo que o autor relaciona à noção dicionarizada contemporânea de "aforismo" ("uma frase com ar sentencioso, que resume em algumas palavras uma verdade fundamental") e aplica ao conjunto dessas frases destacáveis. Não se entenda *aforização*, no entanto, como a própria ação intertextualizadora de citar apenas, mas como uma enunciação aforizante. Na Linguística Textual, consideraríamos a aforização como um prover em que um locutor, instaurando-se como sujeito e negociando com interlocutores e terceiros, recontextualiza novos sentidos em contexto. No fundo, pensamos que todos os processos intertextuais proporcionam esse re-enquadramento de sentidos, tanto nas copresenças quanto nas derivações por transformação, de modo que não sentimos necessidade de separar a citação da aforização, senão apenas para salientar o aspecto discursivo.

Maingueneau diferencia a aforização primária da secundária. As primárias envolvem frases feitas, provérbios, *slogans*, inseridas em outros textos por citação. Esses fraseologismos são tão semanticamente autônomos que impõem um significado contextual em que poderiam ser empregados, como esclarece o autor: "Seu sentido é uma espécie de instrução sobre as condições de emprego: ele delimita *a priori* o tipo de contexto no qual podem ser empregados" (2014, p. 30). Por esse raciocínio, a citação do dito popular "não vale um pequi roído" se recontextualiza numa aforização no exemplo seguinte, em que em um dos *outdoors* expostos em Palmas (TO), financiados por um sociólogo, o locutor se alinha com o posicionamento político contra as atitudes do presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia do Coronavírus:

Exemplo 5 – Citação do dito popular “não vale um pequi roído”



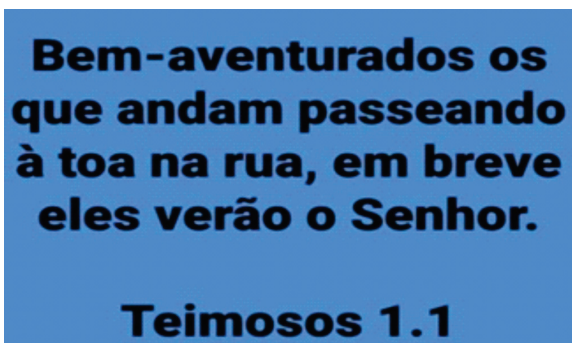
Outdoor em Palmas — Foto: Reprodução/Twitter

Fonte: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/03/31/inquerito-contra-apelido-de-pequi-roido-dado-a-bolsonaro-e-arquivado.ghtml>

O pequi é um fruto do cerrado que costuma ser ‘roído’ para que a pessoa não se machuque com o caroço, cheio de espinhos. Depois de roer o pequi, joga-se fora o caroço sem serventia. Reza a lenda que vem daí o significado próprio da construção, usada metaforicamente na região em inúmeras situações. No *outdoor* em apreço, a expressão faz referência ao Presidente da República do Brasil e foi julgada ofensiva – a confirmação do tom agressivo se manifesta no atributo “cabra à toa” e na frase de incitação à ação: “Palmas quer *impeachment* já!”. Mesmo o locutor tendo atribuído seu ponto de vista a todos os cidadãos de Palmas, ele foi responsabilizado individualmente por seu dizer, em março de 2021, depois que o ministro da Justiça ordenou que a Polícia Federal abrisse investigação.

Importa acrescentar que as citações recontextualizadas para textos humorísticos podem compor paródias curtas, como em:

Exemplo 6 – Imitação de gênero Teimoso 1



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/bem-aventurados-os-que-andam-passeando-a-toa-na-rua-waPpjSxW7>>

O que se sucede nesta ocorrência? O caráter intertextual reside na subversão do texto do sermão das Bem-Aventuranças, no Sermão da Montanha, que assim se inicia: “Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus; Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados; Bem-aventurados os mansos, porque herdarão a terra (...)” (MATEUS, 5:3-16). O locutor não repete do texto-fonte senão o padrão formulaico desse conhecido sermão mundialmente propagado, e até imita estilo do gênero. Mas o faz transgredindo o registro formal e todo o conteúdo, com o propósito de criticar os que, em plena pandemia da Covid-19, teimam em não resguardar o isolamento social.

Como se vê, as intertextualidades estritas podem acontecer pela inserção de citações, paráfrases e alusões, que criam ou se recriam em novos contextos, e também por transformações de texto por paródias e transposições. Além desses casos, também as metatextualidades são estritas, já que se elaboram por comentários a um texto-fonte específico. Os processos intertextuais poderiam, assim, ser reorganizados na seguinte disposição:

Quadro 1 – Organização dos processos intertextuais

INTERTEXTUALIDADES				
ESTRITAS		AMPLAS		
Por repetição do texto-fonte		Por comentário sobre o texto-fonte	Por repetição de um padrão genérico em função de outro	Por repetições de um padrão estilísticos (prosódicas, léxicas, sintáticas, gestuais, etc.)
Transformação: paródia, adaptação, tradução, retextualização	Copresença - inserção: citação, paráfrase, alusão	Metatextualidade	Imitação de gênero (intergenérica)	Imitação de estilo
<b>Alusões amplas</b>				

Fonte: Autoria própria

A metatextualidade, como mostra o esquema, não se configura nem como uma transformação, nem como uma imitação. Se ela recorre a copresenças, é somente para reforçar os comentários que estão sendo construídos em torno do texto-fonte. As práticas metatextuais constituem hoje uma tendência nas interações digitais. Notícias de portais e *posts* de todas as redes sociais, por exemplo, destinam um tecnoespaço à aposição de comentários. Esse tipo de interação, que agrupa gêneros nos mesmos suportes de uma mesma mídia, precisa render ainda uma investigação mais aprofundada em estudos posteriores. Passemos agora às intertextualidades amplas, que não se referem diretamente a textos particulares.

#### AS AMPLAS - NO LIMITE DAS INTERTEXTUALIDADES

Estamos incluindo entre as intertextualidades amplas todas as ocorrências que se identifiquem com uma das situações abaixo:

- a. Um texto repete aspectos culturalmente padronizados de determinado gênero dentro de outro, que atende, portanto, a outras finalidades – fenômeno que Marcuschi (2002) divulga no Brasil como “intertextualidade intergenérica”. Koch (2004) acrescenta que os usuários de uma língua em dada cultura tinham uma “competência genérica” para reconhecer o gênero a que pertence um texto. Genette (1982) já admite como *imitação* o caso em que, pelo modelo genérico de um texto, o produtor seria capaz de elaborar vários textos do mesmo padrão. Ilustrativos disso

são os gêneros de aconselhamento em formato de receita, um anúncio publicitário no modelo de um poema etc.

É curiosa a constatação de que as intertextualidades escritas e amplas, ainda que definicionalmente se excluam, possam participar da composição de um mesmo texto. No exemplo seguinte, poderíamos resgatar imediatamente o texto original: a conhecida apresentação de *PowerPoint* feita por Deltan Dallagnol, numa coletiva de imprensa em 2016, para “didatizar” as inúmeras acusações do Ministério Público ao ex-presidente Lula. Segundo o coordenador da força-tarefa da Lava Jato, Lula seria o comandante máximo do esquema de corrupção da Petrobrás:

Exemplo 7 – *PowerPoint*



Fonte: <https://veja.abril.com.br/blog/sensacionalista/defesa-de-lula-prepara-powerpoint-com-mensagens-de-moro-e-dallagnol/>

Em poucos instantes, o modelo do *slide* viralizou nas redes sociais, principalmente como recurso parodístico. Cinco anos depois, os usuários ainda imitam esse formato de *slide*, a nosso ver, não exatamente numa retomada do texto-fonte, mas numa alusão ampla às numerosas paródias que pipocaram desde então. Nesse exemplo, o Sensacionalista exhibe no centro da constelação os dois principais responsáveis pela acusação a Lula, o então juiz Sérgio Moro e o procurador Deltan Dallagnol, que passam, no momento atual, a “acusados” e sofrem um conjunto de críticas daqueles que foram contrários à atuação da força-tarefa. Essas críticas

se fortaleceram com a divulgação de conversas *hackeadas* entre Moro, Dallagnol e outros, no que ficou conhecido como “Operação Vazajato”, cuja publicação inicial ocorreu em junho de 2019.

b) Um texto imita o modo de enunciar de um determinado autor, ou de determinadas variedades linguísticas e jargões profissionais. Koch (2004) chama esses casos de “intertextualidade estilística” (mas inclui entre eles também as intergenéricas). As postagens de humor que recebemos rotineiramente pelo *WhatsApp* e pelo *Facebook* lançam mão desse fenômeno vez por outra, como no exemplo (8):

Exemplo 8 – O que os filósofos diriam sobre o Coronavírus?

O QUE OS FILÓSOFOS DIRIAM SOBRE O CORONAVÍRUS?

NIETZSCHE: fique em casa, por mais difícil que seja suportar sua própria presença.

DESCARTES: habito, ergo sum.

BUDA: a paz vem de dentro de você mesmo. O vírus, de fora. Fique em casa.

ROUSSEAU: o homem é bom por natureza, mas o vírus o corrompe.

FRANCISCO DE ASSIS: onde houver vírus, que eu leve álcool gel.

BERTOLT BRECHT: primeiro o vírus infectou os chineses, e você não disse nada, depois infectou os italianos, e você não disse nada, depois os espanhóis, e você não disse nada, agora o vírus te infectou, e você já não pode dizer nada.

JACQUES DERRIDA: o objetivo de todo vírus deve ser a desconstrução do corpo infectado.

Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Excerto extraído de um texto de autoria atribuída a Rodrigo Duarte – Departamento de Filosofia da UFMG.

Veja-se que se repete nessas frases do texto somente o modo de dizer e de se posicionar ideologicamente dos autores referidos, não um texto específico de cada um. Dá-se com o leitor um pacto, um princípio cooperativo de que ele aceitará que nenhuma delas foi realmente proferida por tais autores, mas entenderá que, se o tivessem dito, certamente o estilo seria semelhante. Como comprovar as imitações estilísticas é uma pergunta que os estudos em intertextualidade precisam responder com mais exatidão ainda. No exemplo em exame, o locutor, que assume a posição de quem defende os meios preventivos à Covid-19, adéqua ao estilo de cada autor



mencionado alguma observação sobre o Coronavírus. Com intenção de influenciar o outro pelo humor, o locutor deixa alguma recomendação de manter o distanciamento público e de fazer a higienização adequada com álcool em gel neste longo período pandêmico.

c) Um texto faz uma menção indireta não a um traço de um texto-fonte específico, mas a uma referência que aparece em vários textos, dispersos. Encontram-se aqui as alusões amplas, tão inespecíficas que os estudiosos, muitas vezes, não as consideram como intertextualidade. É o que vemos, por exemplo, em Authier-Revuz (2000). A autora define a alusão como um dizer que toma de empréstimo, de forma não explícita, palavras “do exterior”, que fazem despertar a ideia de uma pessoa ou de uma coisa sem a ela fazer menção expressamente. Para Authier-Revuz (2000), existe uma grande diversidade de usos que poderiam se enquadrar nesse rol, mas ela considera como alusão somente os casos em que as palavras remetem às palavras de um outro dizer, ou seja, os fenômenos de alusão estrita. Assim sendo, comparando os enunciados orais (9) e (10), a autora toma por alusão o segundo – uma ocorrência inequívoca de citação parodiada, que alude estritamente ao texto-fonte:

(9) É de desesperar: tu resolves um problema, tu retornas, e são sete cabeças que de novo crescem...<sup>4</sup>

(10) Eu sou corajoso, porém realista: vim, vi ... fui vencido!<sup>5</sup>

O primeiro, que evoca a lenda da Hidra de Lerne, não apresentaria comprovação, portanto seria uma heterogeneidade que se mostra, mas que não se marca. Authier-Revuz, como linguista da enunciação que se preocupa em descrever os diferentes modos como o dizer outro se inscreve no enunciado por meio de formas linguísticas, não reconhece aí nenhuma palavra de outros dizeres, nenhum “empréstimo”, “nenhuma retomada não explícita de segmentos em sua linearidade”. Segundo Authier-Revuz, a alusão é um jogo de palavras pelo qual o locutor faz ressoar uma outra

4 A Hidra de Lerne era um animal da mitologia grega, filho dos monstros Tifão e Equidna. Hidra tinha corpo de dragão e SETE cabeças de serpente.

5 Frase original: “Vim, vi e venci”, atribuída ao então general romano Júlio César, em 47 a.C.. Ao descrever sua recente vitória sobre Fárnaces II do Ponto na Batalha de Zela.

voz, sem a marcação na linearidade do cotexto, mas de algum modo é mostrado. Essa configuração enunciativa complexa revela um desdobramento enunciativo, um refletir sobre o dizer separando-se de um dizer outro, numa modalização autonímica.

Para Authier-Revuz (2000), só podem ser designados como alusões esses casos de recuperação estrita de um texto-fonte, por um jogo de pistas (insinuações) pontuadas na linearidade cotextual. Essa não é a decisão que tomamos neste capítulo, em que abordamos também as situações de referência indireta a objetos de discurso não de um único texto, mas de vários outros que tematizaram sobre eles, em amplas alusões. Observemos o exemplo abaixo, retirado da postagem do jornal cearense *O Povo on-line* no *Twitter*. Por razões metodológicas, que concernem à consideração dos elementos presentes no ambiente digital de origem, fizemos a printagem da tela no acesso de uma das pesquisadoras do grupo Protexto:

Exemplo 11 – tuíte do jornal *O Povo on-line*



Fonte: <https://twitter.com/opovoonline/status/1379041859725561863>

No tuíte do jornal *O Povo*, tal como uma nota jornalística típica dos perfis de notícia, exhibe-se uma foto atinente ao acontecimento político focalizado, no caso, do presidente da Venezuela, Nicolás Maduro, antecedida de uma porção verbal operando como manchete, que diz “Variante da Covid-19 no Brasil deveria se chamar ‘Bolsonaro’ – afirma Maduro”. Logo após, a nota disponibiliza uma espécie de encurtador de link que

permite o acesso à notícia mais completa no ambiente *on-line* do próprio jornal. A nota recorre, assim, a uma citação de um texto do presidente venezuelano, pela qual alude aos mais de 331 mil brasileiros mortos pelo vírus até a presente data. E faz alusão, ainda mais amplamente, a textos diversos que noticiaram esses números espantosos e que imputaram ao presidente do Brasil descaso e irresponsabilidade no combate ao Coronavírus. Maduro, ao afirmar que a Covid deveria ser batizada de “Bolsonaro”, faz aflorar na memória discursiva o conhecimento compartilhado de que, quando se descobre uma nova espécie, ela tem que ser batizada de acordo com as regras da taxonomia científica. Quanto menos comprovações o texto trazer para o estabelecimento de possíveis relações inferenciais com textos inespecíficos, mais saímos do terreno das alusões como fenômenos intertextuais.

Para Brito, Falcão e Santos (2017), a alusão é o fenômeno mais complexo, e o mais interessante, dos processos intertextuais, porque exige mais elaboração, mais criatividade e mais erudição por parte do locutor. Nem sempre o interlocutor alcança, portanto, as alusões, mas nem por isso elas deixam de existir, nem de ser relevantes para a interpretação. O ensino precisa estar mais atento a elas.

As intertextualidades estritas parecem ser os tipos mais admitidos pela escola como intertextuais. A BNCC do Ensino Fundamental, ao focar, nas práticas de leitura, a dialogia e a relação entre textos, já orienta o professor a “estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações” (BRASIL, p. 77).

Falta, no entanto, ao ensino elaborar atividades que levem o aluno a se dar conta das funções que exercem as intertextualidades, sobretudo as de copresença, em cada texto. Evidentemente, diversas são as motivações argumentativas que fazem o locutor lançar mão desses recursos, de modo que nenhum quadro de funções das intertextualidades poderia compor um conjunto fechado, muito menos poderia existir *a priori*, para os tipos de estratégias argumentativas intertextuais serem apenas “selecionadas”

pelos interactantes. Todavia, é possível chamar a atenção do aluno para algumas funções que as citações, paráfrases e alusões estritas podem desempenhar em um texto, como propôs Forte (2014).

Para a autora, tanto as citações quanto as paráfrases podem exercer:

- Função de autoridade;
- Função estético-estilística;
- Função de disparar o humor (e, simultaneamente, por vezes, de provocar crítica).

Nobre (2014) observa que, naturalmente, não se deve estabelecer uma relação biunívoca entre essas possibilidades de função e o trecho que se “repete”, mas que é possível admitir que elas se associam a uma espécie de função argumentativa mais abstrata, já apontada por Charaudeau e Maingueneau (2004) – os movimentos de captação e de subversão:

Ainda que não se possa estabelecer uma relação biunívoca entre cada função apresentada por Forte e uma função mais abstrata (captação ou subversão), verifica-se facilmente que determinadas funções *ad hoc* tendem a acomodar-se a um prisma funcional de captação ou de subversão. Por exemplo, a citação como argumento de autoridade, ainda que utilizada para uma posterior contra-argumentação, tende a manter-se fiel ao texto original (captação); todavia, a citação descontextualizada que se presta à criação de uma paródia (promoção de outros tipos de intertextualidade, nas palavras de Forte) tende a distorcer o texto original (subversão).

Em síntese, temos que o aspecto funcional mais abstrato (captação/subversão) está subjacente a qualquer relação intertextual, e as funções *ad hoc* precisam ser verificadas caso a caso. (NOBRE, 2014, p. 109)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Jenny (1979), recorrer às intertextualidades corresponderá sempre a uma vocação crítica, lúdica e exploradora. Mas o ensino pode sair do caráter constatatório dessa afirmação e demonstrar, em práticas de leitura e escrituralidade, como isso de fato acontece. Uma das funções que mais produtivamente poderiam ser trabalhadas na escola é a do argumento de autoridade, como a chamam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). A citação e a paráfrase, por exemplo, podem reforçar um efeito de verdade, validando um dizer, conforme pontuaram Koch, Bentes e Cavalcante (2007). Podem também se prestar a uma função estético-conotativa, ornamental, como pode ocorrer nas epígrafes. Temos falado, desde há algum tempo, de citações de imagens que exercem uma função estilística e têm eficácia não apenas por seu conteúdo metafórico ou metonímico no domínio discursivo literário, mas também por sua utilização argumentativa em outros domínios, como o publicitário, o jornalístico, sem falar o pedagógico. É recorrente usar-se uma citação destacável e aforizá-la em um *post* de rede social, colocando como fundo uma imagem que seduz pelo belo.

A sedução, mola propulsora de todo jogo persuasivo, também pode se fazer por intermédio do humor, prática discursiva extremamente comum em nossa cultura digital. A essa função, associa-se geralmente, como dissemos, a função de crítica, principalmente a social. Assim como as citações e paráfrases, as alusões, tanto estritas quanto amplas, podem apresentar igualmente um apelo lúdico-satírico. As alusões, por se definirem como uma referência indireta e sugestiva, favorecem uma função representacional simbólica (FORTE, 2014), que, sutilmente, expressa pontos de vista ao se ligar a estereótipos em certos valores dóxicos.

Despertar debates em sala de aula tomando como ponto de partida tecnotextos que povoem o dia a dia do aluno, para nós, é uma maneira de envolvê-lo e de estimulá-lo à busca de um repertório sociocultural mais amplo. A intertextualidade é um fenômeno reconhecido pelos documentos oficiais, que recomendam explorá-lo com vista a fazer o aluno dar consistência a um posicionamento, levando-o a atentar para aspectos

discursivos, mostrar como ela colabora para a argumentatividade de seu próprio texto e a orientá-lo, embora ainda indiretamente, a elaborar paráfrases contextualmente adequadas e a não praticar o plágio Souza Santos (2019) argumenta que o plágio não é exatamente um processo intertextual, como os demais aqui mencionados, mas uma prática ilícita que se vale de alguns fenômenos intertextuais. Segundo o autor (p. 22), o plágio “se configura numa relação entre textos, através de um duplo movimento de manutenção do texto-fonte e disfarce do texto-plágio, por meio do qual é possível aferir a realização da apropriação indébita”.

O plágio precisa, portanto, ser abordado nos diferentes níveis de ensino não como conteúdo descritivo, mas como um alerta sobre práticas de produção textual que precisam ser evitadas. Como adverte Souza Santos (2019), variados tipos de sanções sociais são aplicadas ao plágio, quando ele é reconhecido. O objetivo de quem o utiliza é sempre disfarçá-lo, de todo modo. Por isso compete aos professores alertar para que não se incorra nessa prática, o que pode acontecer até mesmo por ingenuidade do aluno.

Muitos são, assim, os tipos de intertextualidade que atravessam a produção e a interpretação do texto, e esta razão já é suficiente para que se preste a devida atenção aos diálogos entre textos.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2017 [2014].

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p. 25-42. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Aux risques de l’allusion. In: MURAT, Michel (org.). *L’Allusion dans la Littérature*. Paris: Sorbonne Université Presses, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRITO, Mariza Angélica Paiva; FALCÃO, Maria Dayanne Sampaio; SANTOS, José Elderson Souza. Apelo a um exterior: as alusões como estratégias argumentativas. *Revista de Letras*, v. 36, 2017. p. 23-35.

CARVALHO, Ana Paula Lima de. *Sobre intertextualidades escritas e amplas*. 136f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editores, 1987.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. *Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais*. 2014. 118f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FORTE, Jamilye Sainne Malveira. *Funções textual-discursivas de processos intertextuais*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes – la littérature au second degree*. Paris: Seuil. Tradução para o português. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010 [1982].

JENNY, Laurent. *A estratégia da forma*. Tradução Intertextualidades. Coimbra: Almedina, 1979.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCK, Ingedore Grünfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Frases sem texto*. São Paulo, Parábola, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOBRE, Kennedy Cabral. *Critérios classificatórios para processos intertextuais*. 2014. 128f. Tese (Doutorado em Linguística) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SOUZA SANTOS, José Elderson de. *Caracterização de traços intertextuais do plágio e análise de sanções socialmente impostas*. 2019. 144 f. Dissertação em andamento (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.





CONCEPÇÕES (DE LINGUAGEM, DE GRAMÁTICA, DE  
LÉXICO, DE TEXTO) E ENSINO DE LÍNGUA: QUE RELAÇÕES  
TÊM?

Irândé Antunes (UFPE)

RELAÇÕES ENTRE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA

Neste passo inicial da reflexão, vamos nos deter na primeira parte da questão levantada, ou seja, na explicitação das “concepções teóricas” que valem para aspectos e para dimensões pedagógicas implicadas nas atividades do “ensino da língua”. A pergunta se restringe a considerar as relações que existem entre “prática e teoria”, ou entre as concepções teóricas defendidas pelas ciências e a atividade concreta de assumir a prática cotidiana do ensino.

Evidentemente, as relações entre as duas seções são as mais estreitas possíveis. São as concepções, sedimentadas ao longo de nossos estudos, de onde procede a demarcação das prioridades, das programações, dos objetivos e das atividades que trazemos para a sala de aula. Não existe atuação pedagógica que não tenha como embasamento um dado acervo teórico, nem que a gente não tenha consciência desse tipo de conexão.

Um princípio que fundamenta essa questão pode ser expresso nos seguintes termos:

*Nós só vemos bem o que a teoria que adotamos nos deixa ver.*

E, por extensão, podemos admitir que: “Nós não vemos, não enxergamos, o que o suporte teórico de que nos valemos não nos deixa ver”. Esse suporte teórico corresponde a um “ponto vista”, segundo o qual o objeto será visto.

Um exemplo que explicita essa dependência, entre fundamentação teórica e prática pedagógica, fica evidente numa solicitação de uma professora, a qual pede aos alunos que procurem, em revistas ou jornais, palavras que se escrevem com ‘ss’, ‘sc’, ‘ç’ e, depois, propõe que componham, com essas palavras, ‘uma história bem bonita’.

Que clareza teórica a professora tem a respeito da continuidade temática do texto, ou seja, dos recursos da coesão e da coerência, das propriedades constitutivas de um texto? A seleção vocabular de um texto obedece a critérios ortográficos? A gente escolher o contingente de palavras de um texto não é em fidelidade à continuação semântica desse texto? Ou seja, faltam critérios textuais a essa professora, falta conhecimento do que, teoricamente, implica a ‘coesão lexical’, fundamental para a coerência do texto. Isto é, faltam princípios teóricos, por parte dos professores, sobre questões da textualidade, as quais vêm à tona, naturalmente, em objetivos das atividades didáticas.

Fica já o apelo para que os professores ampliem seus horizontes teóricos, invistam em sua formação linguística, sobretudo se têm a seu cargo aulas de línguas, estrangeira ou materna. A formação, na verdade, deve ser ‘continuada’, sem data para acabar, na convicção de que, sob o ponto de vista do conhecimento teórico, nunca estamos absolutamente atendidos.

Para reforçar essa conclusão, lembramos que a Linguística é uma ciência viva e em total ampliação e desenvolvimento. Muitos teóricos pelo Brasil afora se dedicam a pesquisas de diferentes matizes ou perspectivas, tentando promover outras opções de entendimento das questões linguísticas, inclusive aquelas que favorecem uma compreensão mais funcional e mais interacional da linguagem.

## AS TEORIAS CIENTÍFICAS RESULTAM DE QUE PROCESSOS?

Na verdade, todas as teorias científicas são históricas. Não surgem por acaso. São fruto de processos dinâmicos de investigação. Processos gerados na imprecisão, no apuro para desvendar enigmas; processos sob cálculos hipotéticos, sujeitos a uma observação rigorosa, testados e avaliados. As teorias – apesar de todo esse cuidado – precisam, por isso, ser revisadas e constantemente atualizadas.

Roland Barthes, na aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária, do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977 e publicada em um livro intitulado “Aula” (BARTHES, 1977, p. 49), diz:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar de trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. (Destaque meu)

Pelo visto, essa experiência de ‘desaprender’ não faz parte da prática pedagógica de muitos professores e de alguns responsáveis pela orientação escolar. O mais frequente, até entre os que estão em sala de aula, é invocar-se o tempo passado – que, na concepção simplista de muita gente, “sempre deu certo” – e propor opções defendidas e aceitas em épocas anteriores. Falta a consciência de que as teorias costumam avançar, podem aperfeiçoar-se e até contradizer-se.

Na verdade, creio que essa experiência do ‘desaprender’ é uma carência de todos nós, professores de Língua Portuguesa. Inclusivamente, é uma carência da sociedade em geral, privada que é de estudos e debates sobre questões linguísticas mais amplas e significativas, como as teorias da Sociolinguística, da Linguística de Texto e da Pragmática Linguística. Infelizmente, certas teorias não chegam às escolas de formação de professores, e, se chegam, não têm o dom de persuadir quem já está ou

que vai estar “com a mão na massa”. Parece que há um divórcio ou uma séria desconfiança entre a pesquisa linguística e o ensino de gramática nas escolas.

Essa experiência de desaprender, revisando e aceitando novos princípios, converge para que não nos fixemos em padrões anteriores, já retrógrados e antiquados, com nítida ineficiência nos tempos atuais. Reforço aqui, então, a proposta de que os professores de línguas têm que ‘desaprender’ uma série de princípios que sustentaram o corpo doutrinário da escola do tempo em que eles a frequentavam, de que é preciso considerar sobretudo os paradigmas trazidos pelos avanços da ciência linguística.

#### O SURGIMENTO DA PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

Uma das grandes ‘novidades’, instaurada em meados do século XX, foi o aporte da Pragmática Linguística, que, pouco a pouco, ganhou grande relevância no meio científico, partilhado por diferentes estudiosos das ciências da Linguagem. Uma das principais motivações para a proposta da Linguística de Texto foi a convicção de que a pesquisa linguística que deixasse de fora o componente pragmático padeceria de séria incompletude e irrelevância.

O componente pragmático compreende a interpretação dos enunciados nas suas determinações contextuais. Ou seja, no domínio da Pragmática, se estuda a língua “em uso”, nas suas relações com as cenas contextuais e com os usuários da linguagem. Nesse domínio, se admite que a interpretação dos enunciados não pode se basear apenas na informação linguística, desprezando-se o não contextual, inclusivamente a presença e a intervenção dos usuários.

Por isso se defende que o estudo e a pesquisa linguística que não incluam o componente pragmático são incompletos e inconsistentes. As pesquisas de como as aulas de português acontecem, por esse Brasil afora, atestam que o foco dessas aulas é o sistema linguístico puro, autônomo, privado de suas dependências contextuais e quase sempre avaliado nas suas consignações gramaticais e respectivas nomenclaturas.

A motivação que foi justificativa para o desenvolvimento da Linguística de Texto (a pesquisa linguística que deixasse de fora o componente pragmático padeceria de séria incompletude e irrelevância) vale, sem dúvida, para os estudos linguísticos que se fazem, atualmente, nas escolas públicas e privadas, desse imenso território brasileiro. Trata-se de ensino descontextualizado, sem interlocutores, sem propósitos interativos, como se a linguagem fosse totalmente autônoma, impessoal e independente de sua área social de inserção, com ausência de interlocutores em recíproco intercâmbio.

Outra consequência prática dessa não inclusão do componente pragmático, nos estudos das ciências da Linguagem, é que esses estudos continuam não sendo realizados cientificamente, não partilhando da mesma perspectiva em que se aborda a pesquisa científica em outras disciplinas, como Ciências e Geografia, entre outras. Não se percebe, nas abordagens escolares que se voltam para os estudos linguísticos, um apreço pela dúvida, pela imprecisão, pela investigação, pela descoberta acerca de qualquer ponto da linguagem que esteja obscuro. As coisas são definidas, simplesmente, ‘sem sombra de dúvida’, como se não constituíssem realidades altamente complexas. Outra consequência prática de não se incluir o componente pragmático na análise da língua é que, nas palavras de Perini (2010, p. 34), “a aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas”.

#### PRINCIPAIS EFEITOS DA INGERÊNCIA DA PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA NAS TEORIAS SOBRE A LINGUAGEM

Ocupo-me, agora, da intervenção da Pragmática Linguística e de sua contribuição para uma compreensão mais ampla, social e interativa da atividade humana da linguagem. Em decorrência desse aporte, ganharam importância alguns princípios teóricos, os quais são apresentados a seguir.

*A linguagem constitui uma “forma de atuação social”*

Nessa perspectiva, cada atividade linguística, na verdade, é uma ação de linguagem, é uma forma de atuação, uma intervenção do sujeito com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Simplesmente, assim: “falar é agir”.

Ganhou interesse, nesse ponto de vista, a “teoria dos atos de fala”, pelos quais os sujeitos, quando falam, cumprem ações, em resposta a suas intenções e a seus propósitos. A declaração de que “Ninguém fala para nada, quer dizer, sem um fim específico”, já consta, desde há muito tempo, no acervo da sábia intuição popular.

Conseqüentemente, qualquer uso da linguagem corresponde a uma ação, a uma atividade de linguagem, como, por exemplo: as ações de afirmar, informar, perguntar, responder, explicar, esclarecer, apoiar, avisar, advertir, acusar, ameaçar, denunciar, defender, proteger, jurar, prometer, elogiar, propor, louvar, persuadir, convencer, enaltecer, sugerir, saudar, garantir, e milhares de outros propósitos. A gente não apenas ‘fala’. ‘Falando’, a gente atua, pratica ações, faz coisas, intervém.

*A linguagem é uma atividade eminentemente interativa*

A atividade e o desempenho linguísticos acontecem entre sujeitos contextualmente presentes, ou, pelo menos, previstos. “Ninguém fala sozinho”, outra vez, assim define a sábia intuição popular. O que se espera é que aconteça um conhecimento partilhado entre os interlocutores, movidos por uma espécie de compromisso – mesmo tácito – de mútua cooperação. Quanto mais esse compartilhamento cognitivo for denso e pertinente, mais o encontro será profícuo. A gente, naturalmente, não percebe o desenvolvimento desse mútuo pacto ou contrato. Tudo acontece de maneira tácita, numa espécie de empenho automático.

*A linguagem é uma atividade a serviço da produção e da expressão de sentidos e de intenções*

Como atividade eminentemente semântica e pragmática, embora os sentidos e intenções estejam na dependência de contextos os mais diversos em que determinada interação esteja inserida e dos quais faça parte,

a expressão linguística tem grande complexidade. Assim, diante de uma questão, como “É certo falar assim?”, a resposta deveria ser: Onde? Com quem? Na presença de quem? Com que intenção?

Em outras palavras, as condições que compõem os contextos de uso da linguagem são determinantes para se escolher a forma de interagir e julgar a adequação da atividade verbal. Nesse sentido, a escola, nas suas práticas de análise linguística, deveria dar prioridade aos sentidos expressos por determinada expressão em determinado contexto, e não conceder prioridade à identificação da classe de palavra em uso, ou à identificação da função sintática de um termo.

Por exemplo, os professores não deveriam preocupar-se com o reconhecimento de uma locução adjetiva, antes de o aluno distinguir a sua funcionalidade semântica e comunicativa, ou os efeitos de sentido, dentro de um texto, dessa expressão. Vejamos o exemplo seguinte, registrado em Antunes (2017, p. 50):

— *Bem, pai, de acordo com as pesquisas, você não vai continuar no cargo de pai por muito tempo. Parece que as pessoas entrevistadas acham que você é tão adorável quanto um peixe morto. Se eu fosse você faria alguma coisa extremamente adorável nos próximos dois minutos.*

— *Vai pra cama.*

— *Não, não! Não é hora de contar piadas.*

*(Calvin)*

E os comandos didáticos – que deixavam de lado as estratégias usadas pelos dois participantes do diálogo para resolver os imprevistos – eram os seguintes, como referidos também em Antunes (2017, p. 50):

1. *Retire do texto:*

• *A) um adjetivo*

• *B) uma locução adjetiva*

2. *Dê o adjetivo que corresponde à locução do item B)*

3. *A palavra “adorável é acentuada porque .....*

4. Complete com 'porque, por que, porquê, por quê' (Detalhe: as frases nem sequer tinham relação com o texto).

5. Dê a classe gramatical das palavras sublinhadas na frase:

Paulo é um menino inteligente.

Como se pode observar pelo exemplo apresentado, a narrativa cheia de humor entre o pai e o filho perdeu-se. Não foi objeto de uma observação sequer, apesar dos efeitos de sentido procurados pelo filho para fingir que não entendeu a ordem do pai e, assim, ser dispensado de cumpri-la.

É desse modo que a maioria das escolas trata os textos – não importa seu gênero ou seu propósito interativo, ou as estratégias usadas para provocar certos efeitos comunicativos. Nesse diálogo entre pai e filho, o filho fingiu que não percebeu a recusa do pai, em relação à sua advertência, exatamente para desobrigar-se de cumprir a ordem emanada do pai. Trata-se de uma tática bastante comum entre autoridade e alguém submisso a ela, ou de uma forma de disfarce frequente (e elegante) de fugir à ordem de um chefe.

Não podemos negar que as atividades de linguagem são imensamente complexas, pois resultam de operações bastante diferenciadas na sua geração e no seu funcionamento. Só para se ter uma ideia de quanto é intrincada, ou complexa, a rede de sentidos que expressamos pela linguagem, basta considerar que:

*Do ponto de vista cognitivo, as intenções e os sentidos expressos pela linguagem têm como fonte quatro sistemas de conhecimento:*

*Conhecimentos linguísticos* – os quais incluem os saberes contidos no léxico e na gramática da língua. A esses conhecimentos cabe a organização do material linguístico, na linearidade da superfície textual, tarefa embasada na experiência da interação praticada no dia a dia, e na necessária continuidade propiciada pelos recursos coesivos, à disposição pela gramática e pelo léxico.

*Conhecimentos enciclopédicos* ou *conhecimentos de mundo* – os quais abarcam tudo o que sabemos sobre a organização do mundo, sobre



os esquemas de arranjo das coisas, das circunstâncias e convenções, ou dos esquemas vigentes para cada evento, para cada situação, em determinado tempo e lugar. Ao longo da vida, a gente vai vivendo essas experiências e vai guardando na memória a lembrança de sua ocorrência, em esquemas, ou planos. O conhecimento da língua faz parte desse conhecimento de mundo.

*Conhecimentos das propriedades textuais* – os quais abrangem as regularidades de produção, de composição, de expressão e de circulação dos *textos*. Essas regularidades constituem a única forma de a língua ocorrer, como, por exemplo, os saberes sobre modalidades de uso, recursos para efeito da necessária coesão e coerência, regras para colocação das unidades na sequência do texto, funções previstas, tipos e gêneros, suportes, estilos etc.

*Conhecimentos das normas sociais que incidem sobre as ações de linguagem* – as quais compreendem os ritos, as convenções ou as rotinas do desempenho que cada contexto acolhe como ‘bom desempenho social’ do uso da linguagem.

## GRAMÁTICA E LÉXICO

Fica demonstrada, assim, a necessidade da gramática – pois ela é parte dos sistemas imprescindíveis às atividades linguísticas. Mas fica também demonstrada a insuficiência da gramática, pois o sistema linguístico inclui, além da gramática e da pragmática, o componente lexical.

Em síntese, e reiterando, por razões práticas pertinentes, podemos dizer que a gramática é um constitutivo necessário da língua, compõe o sistema linguístico, mas é, ao mesmo tempo, insuficiente, pois o sistema linguístico, no seu funcionamento próprio, compreende mais que os princípios da gramática, incluindo aqueles também pertencentes ao léxico.

A aceitação desse princípio poderia concorrer para aclarar muitas incompreensões acerca da gramática e de seu arranjo pedagógico nos programas escolares. Por exemplo:

a. Se o sistema linguístico abrange gramática e léxico, por que a escola e os livros didáticos, em geral, reservam mais tempo ao estudo da gramática e deixam, em segundo plano, o estudo do léxico, ou ainda o ignoram praticamente?

b. Por que ainda se acredita que apenas estudando gramática vamos aprender a ler, a escrever e a empregar a contento (e aperfeiçoar) os usos da língua, nas mais diferentes funções e contextos sociais? A linguagem é exercício, é prática, é uso. Aprende-se a falar, falando, convivendo com falantes em plena atividade. É resultado da frequência, em circunstâncias mais prosaicas, com que nos expomos ao uso linguístico.

c. Por que o interesse pela ampliação do repertório cultural dos alunos – o qual incluiria o repertório vocabular – não consta como um dos objetivos relevantes do ensino ou, pelo menos, não ganha algum relevo e valor em relação àquilo que se defende como ‘bom desempenho linguístico’?

d. Por que, nessa linha de ampliação do repertório cultural, a prática da leitura de textos ou de livros não ganha relevância nos programas de estudo da língua? Pelo contrário, vale a pena questionar por que a leitura e a análise de textos ainda são, comumente, confundidas com estratégias práticas de “embromação da aula”, ou com tentativas de ‘desviar-se’ dos programas e de comprometer a seriedade esperada pela escola?

e. Por que se reserva tanto tempo ao estudo da nomenclatura gramatical, como um estudo, até certo ponto, socialmente irrelevante, e, quase sempre, com *déficit* de análises mais consistentes?

f. Por que “os sentidos expressos pelo texto” não constituem o cerne das atividades em estudo e são preteridos a favor do ‘reconhecimento ou da identificação da classe de palavra, ou da função sintática de um termo’?

g. Por que as análises linguísticas subestimam as considerações pertinentes ao contexto social em que se inserem as atividades da linguagem?

Reiterando o teor de complexidade das atividades da linguagem, vemos que a linguagem é concebida como uma atividade interativa, realizada sempre entre duas ou mais pessoas, presentes ou, pelo menos previstas, ou, no mínimo, supostas, como no caso da escrita. Essa reciprocidade é

benéfica, pois supõe conhecimentos compartilhados e sintonia ou troca de visões de mundo ou de percepções ideológicas. E pode ser que aconteça uma troca e uma recíproca influência, com ganhos para ambos os lados.

## LINGUAGEM E PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

Um pressuposto decorrente de qualquer ato de linguagem é que ele resulta de uma intenção, de um propósito mais específico. Não existe atividade de linguagem destituída de finalidade, nem que seja minimamente ‘falar apenas para não ficar calado’. Esse já seria um propósito relevante, em certas circunstâncias.

No entanto, a experiência tradicional da escola costuma negar esse princípio ou o ignorar. Por exemplo, quando o professor pede ao aluno, sem mais, que “escreva um texto”, muitas vezes, esse comando é dado sem se dizer para quem nem para que o texto deve ser escrito. A língua não é interativa? Como podemos interagir e ajustar nosso discurso ao outro interlocutor, se não sabemos quem é? O mesmo se pode dizer em relação à proposta que não traz explícita ou, pelo menos, contextualmente pressuposta, a intenção ou o propósito do texto: “Vou escrever, mas para quê e com que propósito?”. Essa poderia ser a indagação do aluno, se fosse ensinado acerca dessa propriedade da linguagem.

Como ajustar o texto em função de seus propósitos comunicativos? E, conseqüentemente, como avaliar esse texto? Perde-se muito tempo, se gasta muita energia, de professores e de alunos, para tratar de aspectos menos relevantes, fora dos usos cotidianos da leitura, da fala e da escrita, aspectos que têm menor importância para o entendimento satisfatório do que se diz ou propõe. Por isso, defendo que as teorias linguísticas, ou seja, as concepções teóricas sobre linguagens e afins, são indiscutivelmente necessárias ao trabalho empreendido nas aulas que têm como foco questões de linguagem.

Valeria a pena que os professores se perguntassem – antes de proporem uma atividade – qual a função, qual o propósito de uma determinada atividade solicitada. Espera-se que o aluno demonstre interesse em apreender competências para resolver uma exigência da experiência de

interação verbal? Identificar uma palavra como adjetivo ou advérbio é absolutamente necessário para se entender o que o outro diz?

Qual seria, por exemplo, o proveito prático de contar quantos versos tem um poema, ou de contar quantos parágrafos tem uma fábula, antes de entrar no entendimento e na compreensão desse poema ou dessa fábula? Nesse caso, os sentidos e propósitos expressos efetivamente não contam. Lamentavelmente, muitas das atividades propostas pelos professores carecem, por vezes totalmente, de aplicação ou de aproveitamento nas mais diversas situações sociais da interação verbal. Tais atividades acabam tendo a função de ‘encher’ a aula, bem como a paciência do aluno, que só não se desespera porque sabe que esses conteúdos não têm grande importância para sua vida de falante, de leitor e muito menos de escritor.

Vimos que, com a consideração do componente pragmático nas análises linguísticas, estas atividades destacam-se como interativas e funcionais. Ou seja, os interlocutores têm que partilhar, no processamento textual, estratégias de acesso aos sentidos expressos pelos textos que codificam e decodificam.

Consequentemente, as normas gramaticais e lexicais estão a serviço do funcionamento interativo da linguagem. Se cada um falasse segundo as suas próprias regras, não haveria entendimento possível. Para que nossos usos linguísticos cumpram certas funções comunicativas, devem atender a normas estabelecidas pela gramática, pelo léxico e pelas regularidades da textualização. A gramática e o léxico estão, assim, a serviço dos diferentes usos da linguagem. Não existem por si mesmos, nem para si mesmos, fora dos usos, fora de suas funções comunicativas.

## PRAGMÁTICA, TEXTUALIDADE E FLEXIBILIDADE DOS PADRÕES LINGUÍSTICOS

A experiência do dia a dia mostra como as regras ou normas linguísticas são, em geral, flexíveis, e, portanto, alteráveis. Não podia ser diferente, uma vez que as ações de linguagem são dependentes dos contextos de uso das atividades de interação. São, até certo ponto, imprevisíveis, pois são imprevisíveis também os contextos de uso da interação e o nível de

relação entre os interlocutores envolvidos. Uma vez que as referidas ações servem à diversidade de usos, nas mais diferentes situações da interação social, oral e escrita, são sempre funcionais e, por vezes, expressam sentidos polissêmicos ou ambíguos.

Em geral, considerando a população que frequentou a escola tradicional, existem princípios teóricos tão arraigados que subsistem à passagem do tempo e das inovações. É o caso da idealização de um ‘português corretíssimo, inalterável’, projetado num ensino uniforme, alheio à realidade plural que existe, por exemplo, no Brasil. Em muitos casos, não importa se o contexto em que se insere a escola é rural ou urbana. Dá tudo no mesmo, pois o que se ensina dispensa decisões contextuais. Em situações como essa, esteja onde o professor estiver e, sobretudo, estejam onde os alunos estiverem, não importa: o objetivo do ensino tende a “prescrever formas certas e proibir formas erradas”, como diz Perini (2010), na página 21 de sua *Gramática do português brasileiro*.

Certamente, uma verdade linguística que teria de ser ‘desaprendida’ pelos professores diz respeito a essa ausência de flexibilidade da linguagem ou à sua uniformidade, numa realidade extensa e populosa, como acontece em muitos países. Lidamos com a linguagem, sobretudo com a gramática e com o léxico, na crença de que quase nada mudou, ou de que tudo permanece do jeito que se mostra atualmente. Crê-se, em termos de linguagem, que não houve mudanças, ou que não deve haver mudanças. O que está o foi para sempre, devendo permanecer inalterável. Fixamos em certezas inquestionáveis e transmitimos essas percepções a nossos alunos. As mudanças, as alterações de formas ou de sentido, são vistas como ‘erros’ a evitar, fruto de nossa percepção simplista e redutora dos constituintes gramatical e lexical.

As aulas de gramática, quase sempre, passam a ideia de que as questões da linguagem são ‘absolutamente certas’, invariáveis, indubitáveis, meio dogmáticas. Se a linguagem é uma atividade do universo humano, se é uma atividade emanada do meio social desse universo, se está a serviço da expressão dos sentidos, que são múltiplos e contextualmente dependentes, como ser inflexível, inalterável e uniforme?

Esta observação vale também para os cursos de Letras e de Pedagogia, onde, quase sempre, os estudos de Linguística revelam-se esparsos e insuficientes. Um princípio que ganhou relevância, sobretudo no desenvolvimento da Linguística Textual, foi o de que a forma de a linguagem ocorrer (ou se materializar, ou se expressar) é, *necessariamente*, através da *textualidade*, ou seja, através de *textos*. Não há outra opção. Pode ser curto o texto, pode ser composto de uma palavra apenas. Mas é texto. Carrega um sentido, propõe uma intenção, instaura uma interação. Expressa um propósito determinado, dentro dos limites dos contextos em que acontece.

Na perspectiva da Linguística de Texto, este é caracterizado por uma continuidade temática e tem sua linearidade “teleorientada”, quer dizer, tem em vista um determinado fim ou propósito. Como o texto constitui uma atividade de interação, assume também a propriedade de ser ‘responsivo’, no sentido de que, quando alguém fala, de certa forma ‘responde’ a quem ouve, de que o falante pressupõe que seja do interesse do ouvinte o que ele, falante, diz. Seria uma espécie de resposta antecipada ao que o outro, supostamente, quer ouvir. Conforme esse ponto de vista, de certa forma, quando falamos, respondemos nosso interlocutor. Esse aspecto do ‘encontro’ já implica a certeza da interação e do dialogismo inerente à linguagem humana. Poder-se-ia perguntar: por que não enxergamos essas evidências tão facilmente?

## ANÁLISE E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como se justifica que, na vida escolar, a atividade de “formar frases”, muitas vezes isoladas e descontextualizadas, a partir de figuras soltas também, constitui, especialmente no período da Educação Básica, uma regularidade metodológica? Quase todo dia a criança forma frases na escola, a partir de figurinhas ou de outra sugestão apresentada. Esse procedimento, via de regra, a impede de conhecer as muitas regularidades do mundo do texto e retarda a compreensão de que toda atividade de linguagem é necessariamente textual.

A frase, sobretudo a frase solta e descontextualizada, é insuficiente às atividades de análise e produção textual por várias razões. Carece, como meio de expressão e realização, de um potencial intencional determinado, ou seja, de propósitos comunicativos dos falantes. Ninguém, nas atividades interativas do dia a dia, pratica simplesmente a atividade de formar frases. A gente, no dia a dia, diz coisas, usa a palavra, fala o que é pertinente em cada situação, ou seja, ‘se vira, linguisticamente’. Pode até usar um texto que seja composto de uma frase, como a gente encontra centenas deles espalhados, nomeadamente nos contextos urbanos. Esses textos, curtos, mas contextualizados e relevantes, dizem coisas inteligentes e pertinentes a cada situação.

Por que, em vez de formar frases, não se valer desses textos mais curtos para desenvolver competências discursivas nos alunos? Por exemplo, pequenos avisos, lembretes, listas de materiais, de merendas, de aniversariantes ou outros textos que peçam uma nota ou uma declaração. São casos costumeiros, em que cabe apenas uma palavra, como um aviso ou uma declaração. Não é necessário inventar uma circunstância para ter que dizer alguma coisa, basta aproveitar as situações do dia a dia.

Outro aspecto a ter em conta é abordar o texto sabendo que ele apresenta um conjunto ordenado de instruções. Por exemplo, o título é uma instrução, como o são também os títulos das suas subpartes. São instruções as palavras sublinhadas e com caracteres diferentes; são instruções as letras maiúsculas, as mudanças de parágrafos; são instruções as palavras repetidas (indicam afinidade semântica, fruto da exigência da coesão); são instruções os conectivos, bem como vocabulário em uso etc. Ou seja, a superfície do texto escrito já indica uma série de instruções para apoiar sua interpretação.

Em relação ao texto oral, o princípio se mantém. A entonação, a intensidade com que se fala, até a postura corporal que se exhibe já pode ser um sinal que indique alguma instrução. Mas esse tipo de advertência não é frequente na escola, nem sempre acontece. Pelo contrário, se pergunta sobre a classe gramatical das palavras ou a função sintática de um

termo, e assim “estamos conversados”. Ou seja, a lição foi dada, mas a verdadeira ‘lição’ não foi dada.

As instruções aqui referidas podem-se distribuir em várias dimensões: a) em termos globais, envolvem a composição formal e a articulação temática, como marcas do gênero, e o universo de referência (ficção ou mundo real); b) em relação às mais pontuais, dizem respeito aos nexos que sinalizam a continuidade e a coerência semântica e pragmática; c) em termos vocabulares, dizem respeito à adequação terminológica em relação aos propósitos e à relevância comunicativos; d) em nível contextual, relacionam-se às questões de intertextualidade, entre outras.

Do que apresentamos até agora, podemos dizer que, em sala de aula, é preciso assumir que a linguagem: a) é uma forma de atividade, é um tipo específico de fazer; b) expressa, sempre, sentidos e propósitos comunicativos; c) se realiza na interação, na recíproca cooperação entre dois ou mais sujeitos, presentes ou, pelo menos, previstos; d) acontece como prática social em contexto cultural e histórico determinado; e) é expressão de nossas identidades; f) é complexa, compreendendo diferentes fontes ou sistemas de conhecimento; g) é, ao mesmo tempo, estável e provisória; h) é necessariamente textual e discursiva; i) se manifesta sob as modalidades falada e escrita.

A partir das assunções referidas, as atividades de ensino de língua na Educação Básica devem se pautar por: a) indicação de objetivos e de atividades interativas, contextualizadas e relevantes para as situações sociais em que o uso da linguagem seja pertinente; b) práticas de leitura e de escrita que favoreçam a ampliação da cultura letrada; c) estudo de questões lexicais e pragmáticas, com menos foco na nomenclatura gramatical; d) atenção à história sociopolítica da língua portuguesa; e) atividades que contemplem a língua em uso na realidade linguística brasileira; f) exploração da oralidade pública e formal; g) atenção ao fenômeno da variação linguística, no combate a toda manifestação de preconceito linguístico; h) ampliação dos conteúdos sobre linguagem que favoreçam uma sólida educação linguística; i) apreciação e análise de textos literários.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que ficou assente a importância e a necessidade da relação entre concepções teóricas, relativas às ciências da linguagem, e as práticas pedagógicas em uso pelos dos professores de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Básica do Brasil.

Também creio que ficou demonstrado também o papel que as escolas de Ensino Fundamental e Médio devem ter para que se rompam os equívocos que rondam a prática pedagógica a que me referi. O rompimento desses equívocos exige a formação continuada de professores e gestores, que devem ampliar seu conhecimento sobre a linguagem e oferecer, cada vez mais, condições para que a língua, a gramática, o léxico e o texto sejam vistos e estudados sob o ponto de vista científico. Essa tomada de posição precisa levar em conta as contribuições da pesquisa linguística, mais especificamente aquelas voltadas para os usos linguísticos, os gêneros discursivos, os tipos textuais, entre outras. Assim, os mitos, que tanto confundem a compreensão científica da linguagem, podem ser enfrentados e mesmo vencidos, pela clareza teórica e embasamento oferecidos pelas teorias linguísticas que concedem espaço à linguagem como palco do encontro e da interação.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Textualidade* – noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- PERINI, Mário A. *Gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.



## SOBRE OS AUTORES

### **Cristiane Dall' Cortivo Lebler**

Graduada em Letras/Português pela FURG, mestre e doutora em Letras pela PUC-RS, com estágio sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris, França (EHESS), e Pós-doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ. Atualmente, é professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC. É vice-líder do grupo de pesquisa *Linguagem e Cognição* (UNISC) e integrante do Grupo de Pesquisa em *Linguística de Texto* (GPLINT-UFRJ). É membro do GT da ANPOLL *Linguística do Texto e Análise da Conversação*. Seus temas de interesse são os estudos do texto e do discurso, especialmente embasados pela Semântica Argumentativa, ensino de língua portuguesa e formação de professores de língua materna. E-mail: cristiane.lebler@gmail.com

### **Irané Antunes**

Graduada em Línguas Neolatinas pela UFC, com mestrado em Linguística pela UFPE e doutorado em Linguística pela Universidade de Lisboa, com tese defendida sobre a coesão do texto. Atualmente, é professora aposentada e colaboradora da UFPE. Atua como especialista de língua portuguesa, junto à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e especialista de língua portuguesa, junto ao Ministério da Educação. Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo, junto a professores de Língua Portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno de temas como: língua, texto e discurso, gêneros textuais, produção escrita, leitura e formação de professores. Autora de obras como *Textualidade – noções básicas e implicações metodológicas* (Parábola, 2016), *Gramática contextualizada – limpando o pó das ideias simples* (Parábola, 2015), *Território das palavras – estudo do léxico na sala de aula* (Parábola, 2012), entre outros.

E-mail: moraisantunes@uol.com.br

**Ivo da Costa do Rosário**

Graduado em Letras (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela UERJ e graduado em Pedagogia pela UNIRIO. É mestre e doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ e é mestre e doutor em Letras pela UFF. Atualmente é professor associado de Língua Portuguesa e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFF. É líder do CCO (Grupo de Pesquisa *Conectivos e Conexão de Orações* – cco.sites.uff.br) e membro do grupo D&G (*Grupo de Estudos Discurso e Gramática* – deg.uff.br), ambos sediados na UFF. É membro do GT *Descrição do Português* da ANPOLL. É Jovem Cientista do Nosso Estado, pela FAPERJ. É membro da comissão científica da área de Sintaxe da ABRALIN. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Atua principalmente nas seguintes áreas: funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de orações e conectivos.

E-mail: rosario.ivo3@gmail.com

**José Carlos de Azeredo**

Graduado, mestre e doutor em Letras pela UFRJ e pós-doutor pelo LAEL da PUC-SP. Docente aposentado da UFRJ, atualmente é professor associado do Instituto de Letras da UERJ. Foi bolsista do programa Prociência (FAPERJ-UERJ) e Pesquisador 2 do CNPq por nove anos. Como coordenador do Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ, organizou os volumes *Língua Portuguesa em Debate* (Vozes, 2000) e *Letras e Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa* (Vozes, 2001). Tomou parte na elaboração do *Minidicionário Caldas Aulete* (Nova Fronteira, 2004), como consultor gramatical e autor da introdução gramatical do referido volume. Pela editora Jorge Zahar, publicou *Iniciação à sintaxe do português* (1990), *Fundamentos de gramática do português* (2000) e *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos* (2007). Organizou e supervisionou a edição de *Escrevendo pela nova ortografia* (Publifolha/Instituto Antônio Houaiss [2008]). São também frutos dessa parceria *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (2008), *Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas* (2010) – cuja redação dividiu com Ana Maria Brito (Universidade do Porto), Birger Lohse (Universidade de Copenhague) e Godofredo de Oliveira Neto (UERJ) –, e *Dicionário Houaiss de conjugação de verbos* (2012). Em 2018, a editora Parábola publicou *A linguística, o texto e o ensino da língua*.

E-mail: jc.azeredo@terra.com.br

### **Leonor Werneck dos Santos**

Professora titular de Língua Portuguesa da UFRJ, onde leciona desde 1995. Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas, pela UFRJ. Pós-doutorado na Universidade Aberta – Portugal, sob a supervisão da Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara (2018), e na UFC, sob a supervisão da Profa. Dra. Mônica Cavalcante (2013), com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Ex-professora de ensino fundamental e médio (Colégio Pedro II, rede municipal e particular do Rio de Janeiro). Leitora votante do Prêmio anual da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 2013. Autora de diversos artigos e livros sobre ensino de língua portuguesa, referênciação, gêneros textuais, leitura e literatura infantil e juvenil. Ministra cursos e oficinas para professores de ensino fundamental e médio. Membro do GT de *Linguística de Texto e Análise da Conversação* da ANPOLL. Site: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor> Instagram: @gplint.ufrj. E-mail: leonorwerneck@gmail.com

### **Luciani Tenani**

Professora associada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), ministrando disciplinas para graduação (Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia) e pós-graduação (Programa em Estudos Linguísticos). Fez mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística na Unicamp, pós-doutorado (2013) em Linguística Aplicada na USP e livre-docência na UNESP (2016). Foi chefe do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (2004-2006) IBILCE/UNESP, e é coordenadora, desde 2013, do Laboratório de Fonética, IBILCE/UNESP. É vice-líder do grupo de pesquisa “Estudos sobre a linguagem” (CNPq/UNESP) e membro do Grupo de Trabalho *Fonética e Fonologia* da ANPOLL, tendo sido coordenadora do GT no período de 2018-2021. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL (2017-2019), e editora-chefe da Revista *Estudos Linguísticos* do GEL (2007-2009). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2010. Integra o projeto de internacionalização da pesquisa na UNESP, desde 2019, no âmbito do convênio CAPES-Print. E-mail: luciani.tenani@unesp.br

**Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu**

Professora associada de Língua Portuguesa, Instituto de Letras, da UERJ. Membro do Colegiado do programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ, onde atua nos cursos de Mestrado e Doutorado da especialidade LP. É Pós-doutora pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017), Doutora em linguística pela UFRJ (2002); Mestre em linguística pela UFRJ (1992); especialista em linguística aplicada pela UERJ (1989). Professora Visitante na Universidade de Heidelberg, Alemanha, no período de dezembro-2019 a fevereiro-2020, pelo Programa Capes-PrInt. Tem capítulos e artigos publicados em livros representativos da área. Pesquisadora com interesse centrado nas questões referentes à formação docente e ao processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna.

E-mail: [teresatedesco@uol.com.br](mailto:teresatedesco@uol.com.br)

**Mônica Magalhães Cavalcante**

Doutora em Linguística pela UFPE, com pós-doutoramento pela Unicamp, e pesquisadora 1 do CNPq. Graduada em Letras pela UFC, com mestrado em Linguística na mesma instituição. Coordena o grupo de pesquisa *Prottexto*, na UFC, onde atua até hoje. Obras autorais: *Referenciação* (2003); *Os sentidos do texto* (2012); *Intertextualidade – diálogos possíveis* (2007); *Referenciação* (2013); *Coerência, referenciação e ensino* (2014); *Linguística textual e argumentação* (2020). Traduções de livro publicadas: *Apologia da polêmica* (2017), de Amossy; *O texto – tipos e protótipos*, de Adam (2019); *Texto, discurso e argumentação – traduções* (2020). Tem experiência na área de linguística textual, com ênfase em referenciação, intertextualidade, meta-discursividade, argumentação, heterogeneidades enunciativas, gêneros do discurso, articulação tópica e sequências textuais.

E-mail: [monicamc02@gmail.com](mailto:monicamc02@gmail.com)

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **Marcos Luiz Wiedemer**

Professor adjunto (linguística) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, atuando no curso de Letras (Português/Inglês) e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Procientista (UERJ/Faperj). Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP), com bolsa sanduíche na Erfurt Universität, Alemanha; Mestre em Linguística pela UFSC e licenciado em Letras (Português/Inglês) pela FURB. Foi Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), gestão 2016-2018/2018-2020. Membro (pesquisador) dos grupos de pesquisa *Discurso & Gramática* (UFF) e *Estudos Sociofuncionalistas* (UFMS); líder do grupo de pesquisa *Interfaces linguísticas* (UERJ). Membro do Conselho da ANPOLL (Estudos Linguísticos) e Coordena a Comissão – Linguística e Cognição da Abralin. Desde 2018 coordena, com Marcia dos Santos Machado Vieira, o GT de *Sociolinguística* da ANPOLL. Membro do Corpo de Embaixadores da Olimpíada de Linguística. Coordenador do Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS/UERJ). Seu interesse de pesquisa envolve as seguintes áreas: Linguística Funcional Centrada no Uso; Gramática das Construções; Linguística Cognitiva e Sociolinguística.

E-mail: mlwiedemer@gmail.com

### **Mariangela Rios de Oliveira**

Professora titular de Língua Portuguesa da UFF. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ, na Faculdade de Formação de Professores. Doutora em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa, pela UFRJ, com pós-doutorado na Universidade Aberta – Lisboa, com bolsa Capes. Pesquisadora 1 do CNPq, Cientista do Nosso Estado pela Faperj e investigadora colaboradora, em Portugal, na Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Líder do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* – UFF. Ex-presidente da Abralin e atual membro de seu

TEXTO E GRAMÁTICA:  
NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS

Conselho Deliberativo. Membro da comissão de avaliação da SBPC e do GT *Descrição do Português* da ANPOLL. Sua produção intelectual, na área da Linguística Funcional Centrada no Uso, contempla estudos sobre a morfossintaxe do português (variabilidade e mudança), na perspectiva da gramática de construções.

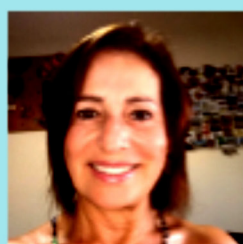
E-mail: [mariangelariosdeoliveira@gmail.com](mailto:mariangelariosdeoliveira@gmail.com)





### **Marcos Luiz Wiedemer**

Professor de linguística da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pesquisador do PPG em Letras e Linguística. Procientista (UERJ/Faperj). Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP) e Mestre em Linguística (UFSC). Membro (pesquisador) dos grupos de pesquisa Discurso & Gramática (UFF) e Estudos Sociofuncionalistas (UFMS); líder do grupo de pesquisa Interfaces linguísticas (UERJ). Membro do Conselho da ANPOLL (Estudos Linguísticos) e Ex-coordenador da Comissão – Linguística e Cognição da Abralín. Vice-Coordenador do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Membro do Corpo de Embaixadores da Olimpíada de Linguística. Coordenador do LABLETRAS/UERJ.



### **Mariângela Rios de Oliveira**

Professora de Língua Portuguesa da UFF e professora visitante da UERJ. Doutora pela UFRJ, com pós-doutorado na Universidade Aberta – Lisboa. Pesquisadora I do CNPq, Cientista do Nosso Estado pela Faperj e investigadora colaboradora, em Portugal, na Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática – UFF e ex-presidente da Abralín e membro de seu Conselho Deliberativo. Sua produção intelectual contempla estudos sobre a morfossintaxe do português (variabilidade e mudança), na perspectiva da gramática de construções.

### **AUTORES**

Cristiane Dall' Cortivo Lebler

Irané Antunes

Ivo da Costa do Rosário

José Carlos de Azeredo

Leonor Werneck dos Santos

Luciani Tenani

Marcos Luiz Wiedemer

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Mariângela Rios de Oliveira

Mônica Cavalcante

# TEXTO E GRAMÁTICA: NOVOS CONTEXTOS, NOVAS PRÁTICAS

Esta coletânea é fruto do curso de extensão *Texto e Gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*, sob a organização de Marcos Luiz Wiedemer (UERJ/Faperj) e Mariangela Rios de Oliveira (UFF/CNPq/UERJ/Faperj), ocorrido de forma remota, de outubro a novembro de 2020, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. O curso foi promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, em parceria com o Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS), com o objetivo de promover a reflexão acerca da relação entre as propriedades textuais e gramaticais no ensino de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Básica do Brasil. Essas conferências, proferidas por especialistas brasileiros da área dos estudos da linguagem na interface com abordagem do ensino de língua, deram origem à coletânea que agora oferecemos, com satisfação, à comunidade acadêmica.

Esperamos que o conjunto dos capítulos aqui resumidos possa concorrer para ampliar e aprofundar o debate reflexivo acerca da relação entre texto ↔ gramática na sala de aula da Educação Básica, subsidiando a prática docente nessa área.

