

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TIAGO TAVARES DE SÁ

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO CONTEXTUALIZADO DAS CONJUNÇÕES**

Rio Branco-AC

2016

**TIAGO TAVARES DE SÁ**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO CONTEXTUALIZADO DAS CONJUNÇÕES**

Dissertação apresentada à UFAC (Universidade Federal do Acre) como parte das exigências do PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras - para obtenção do título de mestre em Língua Portuguesa.

**RIO BRANCO-AC**

**2016**

A todas as vítimas de preconceitos sociais, sobretudo àquelas cujo pano de fundo da discriminação sofrida é a linguagem.

## **AGRADECIMENTOS**

Sobretudo à Vida, que me deu algumas oportunidades de escolher entre reclamar de tudo ou buscar tornar este mundo melhor, menos desigual e mais justo; em segundo lugar à minha mãe, pelo apoio que sempre demonstrou à minha vida estudantil e por eu ter a plena certeza de que fez tudo o que estava ao seu alcance para que eu chegasse até aqui; a Izanilda Tavares, minha tia especial que me alfabetizou e me ensinou a gostar das palavras; e à minha atual companheira, Luana Araújo, minha força e motivação nos momentos de desânimo.

“Haverá muito que mudar antes que o ensino de Português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...). Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele.” (ILARI,1985).

## RESUMO

Este trabalho pretende suscitar uma breve reflexão sobre questões gerais do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que, durante anos, equivocadamente, se resumiu ao ensino de gramática, e fazer alguns apontamentos a partir de observações específicas, oferecendo, ao final das reflexões, sugestões possíveis sobre questões pontuais do ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental II, com vistas a contribuir para um ensino de gramática que faça sentido a quem ensina e a quem aprende, isto é, um ensino de gramática contextualizada. Começamos por refinar os conceitos de “norma” e “norma culta”, além da problemática que levantamos em torno do termo “norma” e de seu qualificativo “culto”. Apresentamos ainda, conforme apontam as investigações científicas da língua, o que temos atualmente em termos de definição do que seja uma língua, e evocamos a atenção para o conjunto de normas que a subjazem – uma língua se realiza por várias normas. Esperamos, na segunda parte desta pesquisa, revelar o processo histórico que institucionalizou a gramática e a tornou uma entidade quase religiosa, cujos dogmas somos praticamente obrigados a seguir rigorosamente. Na terceira parte desta dissertação, lançamos um novo olhar sobre uma velha discussão – ensinar ou não a gramática na escola – ainda cabe esta questão? –, com vistas a contribuir para um ensino de língua materna que leve em conta o falante e a língua falada por ele; um ensino que tenha por base uma pedagogia da variação linguística. Num quarto momento, discutiremos alguns princípios basilares de um ensino de gramática numa perspectiva interacionista da linguagem. Por fim, no último capítulo, ofereceremos um conjunto de atividades para o ensino contextualizado das conjunções, pautado em reflexões e práticas fundamentadas em teorias e estudos mais recentes da Ciência Linguística, sobretudo da Linguística Textual, com objetivo de superar a perspectiva reducionista da velha tradição gramatical.

**Palavras-chave:** língua; norma culta; gramática tradicional; gramática contextualizada; variação linguística; ensino de língua materna; leitura e escrita.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>9</b>  |
| 1 Norma – o nascimento do conceito.....  | 12        |
| 1.2 Norma culta.....   | 14        |
| 1.2.2 “Norma” de normativo ou “norma” de normal?.....                                      | 18        |
| 1.2.2.2 A questão do adjetivo “culto”.....   | 19        |
| 1.3 Norma oculta: uma gramática não-escrita.....   | 20        |
| 1.4 Norma curta.....   | 22        |
| 1.5 Norma-padrão.....  | 24        |
| <br>   |           |
| <b>2 A GRAMÁTICA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA</b> .....                                      | <b>26</b> |
| 2.1 O nascimento da gramática.....   | 28        |
| 2.2 A gramática em Roma.....   | 28        |
| 2.3 A gramática na idade média.....  | 31        |
| 2.4 A gramática das línguas modernas.....  | 33        |
| <br>   |           |
| <b>3 GRAMÁTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....  | <b>33</b> |
| 3.2 Gramática e fala: por que é impossível falar sem gramática.....                        | 36        |
| 3.3 A gramática da língua e os gramáticos: o que ela permite e eles proíbem.....           | 38        |
| 3.4 A gramática na escola: ensiná-la ou não?.....  | 42        |
| <br>   |           |
| <b>4 CONCEITOS E FUNDAMENTOS BÁSICOS: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</b> ..... | <b>46</b> |
| 4.1 As muitas concepções de gramática e a sala de aula.....                                | 49        |
| 4.2 A linguagem como interação social.....   | 55        |
| 4.3 Numa perspectiva interacionista da linguagem, o que é uma língua e o que uma?.....     | 58        |
| <br>   |           |
| <b>5 AMPLIANDO HORIZONTES: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</b> .....            | <b>62</b> |
| 5.1 É necessário aderir a fundamentos teóricos.....  | 65        |
| 5.2 Os livros didáticos e o ensino de gramática.....                                       | 67        |
| 5.3 Gramática e texto.....   | 71        |
| 5.4 Da frase ao texto: a coesão textual.....   | 75        |

|                |  |            |
|----------------|--|------------|
| <b>5.5</b>     | <b>Procedimentos e recursos coesivos.....</b>                            | <b>79</b>  |
| <b>5.6.1</b>   | <b>Referência (exofórica e endofórica).....</b>                          | <b>80</b>  |
| <b>5.6.2</b>   | <b>Repetição/reiteração.....</b>   | <b>81</b>  |
| <b>5.6.2.1</b> | <b>Paráfrase.....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>5.6.2.2</b> | <b>Paralelismo.....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>5.6.2.3</b> | <b>Repetição literal (ou repetição propriamente dita) .....</b>          | <b>84</b>  |
| <b>5.6.3</b>   | <b>Substituição.....</b>   | <b>85</b>  |
| <b>5.6.4</b>   | <b>Elipse.....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>5.6.5</b>   | <b>Coesão lexical (ou a associação semântica entre as palavras).....</b> | <b>91</b>  |
| <b>5.6.6</b>   | <b>A coesão pela conexão (ou a coesão sequencial).....</b>               | <b>96</b>  |
| <b>5.7</b>     | <b>A coesão, a gramática, o léxico e a coerência textual.....</b>        | <b>106</b> |
| <b>5.8</b>     | <b>Uma proposta de ensino da coesão sequencial.....</b>                  | <b>110</b> |
| <b>5.9</b>     | <b>Os conectivos.....</b>  | <b>111</b> |
| <b>5. 10</b>   | <b>Instruções ao professor.....</b>                                      | <b>112</b> |
|                | <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>118</b> |
|                | <b>Referências bibliográficas.....</b>                                   | <b>119</b> |



## INTRODUÇÃO

Já de algum tempo, os estudos da Sociolinguística – ciência que investiga a relação dos *fatores sociais* com as *línguas* e a influência destes sobre elas, numa definição fácil – vêm causando grande impacto no campo da investigação científica da língua, demonstrando, por exemplo, que a língua é um dos mais explícitos mecanismos de exclusão social existentes.

A mesma ciência, na absoluta contramão do que a mídia em geral propaga, postula a impossibilidade de se estudar a língua desvinculada de seus falantes e das relações sociais nas quais estes estão inseridos. Dito de outro modo, não há como estudar a língua sem levar em conta os falantes que a falam, fato que, para qualquer estudioso da linguagem que se preze, deveria ser o *óbvio ululante* (aproveitando formoso título de um dos livros de Nelson Rodrigues).

Sob este enfoque, tratar de língua significa tentar compreender as diversas relações estabelecidas por meio da linguagem, supõe um esforço no sentido de melhor assimilar os jogos ideológicos sociais que se movem ao redor da problemática da língua. Tratar de língua supõe, em boa medida, tratar também de questões político-sociais. Tanto é assim que muitos dos estudos, como os de Ricardo (1997) e de Faraco (2008), por exemplo, dão conta do princípio de que não existe atualmente uma definição de língua por critérios estritamente linguísticos, conforme se verá adiante.

Estas reflexões podem ser divididas, para fins didáticos, em três partes. Basicamente, os argumentos aqui sustentados encontram respaldo teórico na primeira e segunda seção (primeira parte) em Faraco (2008), (obra cujo objetivo fica muito claro desde o título: desfazer certas confusões e ambiguidades, ou “certos nós”, como ele mesmo diz, do emprego de termos com “norma”, “norma-culta”, “norma padrão”, “língua culta”, todos normalmente utilizados muitas vezes como sinônimos, quando na verdade não o são, como mostra o autor) e Bagno (2003), (2009), apoiando-se, nas seções 3 e 4 (segunda parte) em Neves (2010), (2012), (2013) e em Antunes (2003), (2007).

Da quarta seção em diante (terceira parte), incluindo a proposta de ensino que consta ao final deste trabalho, tomam como referência Antunes (2003), (2005), (2007), (2012), (2014) e nas obras de Koch (2014) e Cavalcante (2011), além de outros autores. Assim, o trabalho inicial será, em boa medida, um exercício de

refinamento e reflexão de alguns conceitos e termos largamente utilizados no meio docente, mas nem sempre claramente definidos ou precisos, seguido de uma rápida exposição da história da gramática das línguas, com a intenção de demonstrar como esses modelos históricos de gramática permanecem até hoje praticamente inalteráveis na escola brasileira. O que se fará, então, é uma análise de conceitos fundamentais de língua, das relações estabelecidas por meio da linguagem e do ensino atual de língua materna no Brasil. Para isso, delimitaremos o número de obras-base para análise, a fim de que, na tentativa de abrangência do tema (dada a sua amplitude e alcance), não nos estendamos demais, fugindo, de repente, do proposto no título desta pesquisa.

Já na segunda parte deste trabalho, isto é, do capítulo 3 em diante, o objetivo é discutir brevemente a situação do ensino de língua na escola, tendo o ensino de gramática como foco de análise, reconhecendo as lacunas existentes e mostrando, a um só tempo, caminhos alternativos aos professores, a partir de uma perspectiva interacionista de linguagem para qual a finalidade primeira do ensino de gramática, quando contextualizada, passa a ser a interação, a produção e a compreensão de sentidos, tornando o texto o objeto central de ensino das aulas de Língua Portuguesa, o que se que se distancia dos modelos tradicionais de ensino de gramática, cujo objeto de ensino são apenas frases isoladas, escritas não se sabe a quem nem com que finalidade discursiva, e cuja finalidade exclusiva é sempre a nomeação, a análise e a classificação de termos de natureza sintática ou morfológica.

Desse modo, as discussões da segunda parte desse trabalho de ampliação de horizontes do ensino de gramática terão como base autores como o professor Wanderley Geraldí, com sua clássica obra “O texto na sala de aula”, editado em 1985 e que serviu como um tapete vermelho para a chegada do texto como objeto de ensino na sala de aula; Irandé Antunes, com suas reflexões prudentes e suas atividades sugestivas fundamentais sobre o ensino de gramática na escola, além de Maria Helena de Moura Neves, uma das maiores autoridades sobre o ensino de gramática no Brasil, trazendo suas pesquisas e trabalhos como contribuição para um ensino mais eficiente e adequado de gramática na escola.

Evidentemente, estamos diante de um tema tão complexo e amplo que seria demasiadamente pretensioso qualquer tentativa de esgotá-lo. Tendo plena consciência disso, o que se pretende aqui é, em primeiro lugar, reconhecer que o

ensino de gramática na escola sempre se confundiu (equivocadamente) com o ensino de Língua Portuguesa – os próprios PCN's vêm nos alertando desde a década de 90 – uma das maiores provas disso é o fato de a gramática ter ganhado o *status* de disciplina, sendo até separada dos demais componentes de Língua Portuguesa, ganhando cago-horária especial, como se fosse possível qualquer atividade verbal de gramática fora da língua; e em segundo lugar, o que se deseja é tão somente apontar alguns caminhos para um ensino de gramática contextualizada, que parta sempre dos usos e que tenha, sempre que possível, o texto como início e como fim, isto é, a compreensão e a produção de sentidos como objetivo maior. Isso implica dizer que todo e qualquer movimento pedagógico no que diz respeito a ensinar gramática precisa, necessariamente, ter claro que os componentes gramaticais só ganham sentido quando concorrem para o texto, levando os alunos a se apropriarem dos mais diversos gêneros textuais e da linguagem que cada um exige, visto ser esta a única forma de garantirmos minimamente que se tornem cidadãos socialmente atuantes e conscientes de seus direitos e deveres.

## 1 NORMA – O NASCIMENTO DO CONCEITO

Inicialmente, faz-se necessário saber que, a não ser nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade, conforme têm demonstrado a maioria dos estudos científicos da linguagem verbal, não há língua no mundo que seja uma realidade unitária e homogênea.

No plano estritamente empírico, as línguas são produto de um conjunto de variedades. Simplificando: não há língua para além do conjunto de suas variedades constitutivas; simplificando mais ainda: não se pode dizer que existe a língua de um lado e as variedades de outro, como se crê, quase sempre, no senso comum. Conclui-se, desta maneira, que uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma entidade multifacetada, heterogênea.

Nos estudos linguísticos, a conceituação de “norma” nasce da necessidade de se estipular um nível teórico suficiente para dar conta, em alguma medida, dessa heterogeneidade que constitui as línguas.

Com relação à definição do que seja uma língua, os principais pesquisadores do assunto, a exemplo Faraco (2008), que será constantemente citado neste trabalho, têm postulado que não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos; há, todavia, uma definição linguística por critérios culturais e políticos; isto, sim. Sumariamente, pode-se concluir que uma língua é uma entidade cultural e política, e não propriamente linguística.

Assim, sob a ótica dos estudos linguístico-científicos, quando se diz *português*, não se está tratando de um objeto empírico uno, homogêneo, claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos. O nome, embora em estado singular, esconde, na verdade, uma realidade plural, isto é, um conjunto de variedades linguísticas reconhecidas histórica, política e culturalmente por seus falantes como manifestações de uma mesma língua.

De acordo com Faraco (2008), a ciência Linguística (a Linguística propriamente dita, que fez um recorte da língua em si, em sua realidade estrutural, sem vínculo, em princípio, com suas condições exteriores) postulou um *a priori*, isto é, a suposição de que, por trás de todo o conjunto de variações que constitui uma língua, há uma unidade sistêmica – teoria, no entanto, nunca efetivamente demonstrada.

Segundo Milroy (2001) e Romaine (1994) *apud* Faraco (2008), esse *a priori* é resultado do quadro de crenças no interior do qual a ciência Linguística Estruturalista se constituiu com tal.

Originária do contexto cultural europeu, a Linguística Estruturalista reproduziu uma concepção de língua que identifica esta, a língua, com a norma-padrão. Essa concepção de língua é resultado de parte do processo de centralização dos países europeus, e deriva do fato de, na Era Moderna, a língua ter se tornado assunto de Estado nesses países, que desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes. A esse respeito, Ataliba de Castilho (1978) escreveu: “[...] a implantação dos Estados nacionais na Europa se fez acompanhar de severas medidas de controle linguístico, dada a diversidade dialetal existente.”

A identificação da norma-padrão com a própria língua dificulta o trabalho dos linguistas, que tentam agregar em seus modelos teóricos a heterogeneidade da qual falamos, verificável em qualquer realidade linguística.

Portanto, a ciência Linguística, infelizmente, ainda tem da língua uma ideia *homogeneizante*, sendo a *heterogeneidade* responsabilidade de outras áreas científicas como a Dialetologia, a Sociolinguística, a Linguística Histórica, a Estilística, a Linguística Antropológica.

A tácita suposição da qual falamos linhas acima (de que por trás de toda a variação constitutiva de uma língua existe uma unidade sistêmica), no passado, adquiriu uma forma teórica na concepção de língua como um sistema social uniforme, que pode ser resumida na famigerada dicotomia saussuriana *langue/parole*.

No entanto, por mais útil que tenha sido essa concepção de língua, não foi suficiente para explicar essa tal “unidade sistêmica”, muito menos para dar conta da imensa variabilidade da língua.

Dessa forma, fez-se necessário, então, estreitar o recorte teórico do qual falamos acima. Foi aí que, em 1950, o linguista Eugenio Coseriu criou e introduziu nos estudos científicos da linguagem verbal o conceito de *norma*. O teórico foi ainda mais longe: na tentativa de um afinamento do conceito, postulou que *uma norma não corresponde ao que “se pode dizer”, mas ao que já “se disse” e ao que “se diz” numa comunidade de fala* (*apud* FARACO 2008).

Nesse sentido, norma seria técnica e linguisticamente definida como um conjunto de fatos linguísticos habituais, correntes numa comunidade de falantes. Ou

seja, norma seria equivalente ao que é linguisticamente corriqueiro, comum, de uso de todos; enfim, àquilo que é *normal* numa comunidade de falantes.

Assim, por um viés gerativista, pode-se dizer que, para cada norma, haveria uma gramática correspondente; já por um viés variacionista, norma se equipararia a variedade. Por qualquer viés que seja, um fato fundamental para a investigação e estudo científico das línguas há de ser reconhecido: *toda norma possui organização*.

## 1.1 NORMA CULTA

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que não é tarefa fácil, no campo das investigações científicas, identificar e conceituar, no meio do conjunto das múltiplas variedades da língua, a norma que recebe o qualificativo de *culta* no Brasil. Mas vamos tentar dizer aqui algo significativo do que tem sido pesquisado e escrito mais recentemente sobre este assunto.

Como ponto de partida de uma possível identificação e conceituação dessa norma a que se dá o qualificativo de *culta*, isto é, para facilitar a investigação, pode ser de grande utilidade retirar uma breve fotografia do amplo conjunto de variedades que constituem a nossa língua, no caso, o português brasileiro.

Apesar de não termos ainda um levantamento suficientemente abrangente da diversidade linguística da nossa língua, dispomos já de ricos acervos de dados dialetológicos e sociolinguísticos, além de um considerável registro da nossa língua escrita do último meio século.

É obvio que esses dados são de grande relevância para a investigação do amplo quadro das variedades constitutivas do português brasileiro, mas é honesto dizer que ainda são consolidações parciais, faltando-nos uma consolidação mais panorâmica, que descreva mais sistematicamente a língua do nosso país como um todo.

Não obstante a ausência de um registro exaustivo e abrangente da “cara linguística” brasileira, já parece evidente que nenhuma classificação dicotômica das que se vê frequentemente (sobretudo na mídia em geral) do tipo português culto/português inculto, língua formal/língua informal, português popular/português erudito ou distinções simplificadoras como português formal/língua escrita e português informal/língua falada é suficiente para representá-la.

Ao contrário, essas identificações geralmente muito se distanciam de uma representação mais real e fiel da face linguística brasileira, visto que a reduzem ao que é mais e ao que é menos formal, numa espécie de *escala de formalidade linguística* que só existe, é claro, no plano abstrato do ideário linguístico das pessoas.

Das pesquisas mais recentes e mais abrangentes, o modelo que, no momento, parece apresentar melhor registro das variedades que constituem o português brasileiro, é o que Ricardo (1997) propôs, distribuindo as variedades em três *continua* que se entrecruzam e se interinfluenciam: o *continuum* rural-urbano, o da oralidade-letramento e o da monitoração estilística.

Se ponderarmos as características da urbanização do país, que, em menos de cinquenta anos inverteu a distribuição da população entre o campo e a cidade, tornando o Brasil um dos países mais urbanizados do mundo – cerca de 80% da população hoje mora nas cidades; e o alcance dos meios de comunicação social (o rádio está em praticamente todos os lares e a televisão chega a 90% deles), pode-se dizer que as variedades que atualmente exercem a maior força atrativa sobre as demais são as faladas pelas camadas tradicionalmente urbanas, que têm garantido para si bons níveis de escolaridade (pelo menos a educação média completa) e acesso aos bens de cultura.

Utilizando-se do modelo dos três *continua* é que Ricardo (1997) caracterizou essas variedades como as que se distribuem no entrecruzamento do pólo urbano (no eixo rural-urbano) com o polo do letramento (no eixo oralidade-letramento). No eixo da monitoração estilística, essas variedades, como todas as demais, conhecem diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados.

Um dos maiores estudiosos da variação linguística brasileira, Dino Preti, designou essas variedades pela expressão *linguagem urbana comum*.

Há, como já dissemos, expressiva dominância dessas variedades nos nossos meios de comunicação social. Seus diferentes estilos e manifestações no *continuum* da monitoração estilística, digamos assim, estão muito bem representados, indo desde os estilos menos monitorados (nas novelas, programas de humor e sítios na internet, por exemplo), até os mais monitorados (noticiários e programas de entrevista, como o clássico Roda Viva).

Essa dominância, de acordo com Faraco (2008, p. 47), confere a essas variedades “ampla audibilidade e ressonância. Nenhum outro conjunto de

variedades do país tem a mesma audibilidade e ressonância”, não sendo estranho, portanto, serem exatamente elas que exerçam sobre o amplo quadro das demais variedades um “poder centrípeto permanente e irresistível”.

É exatamente esse poder centrípeto e permanente, de que fala o linguista Carlos Alberto Faraco, que “arrasta” para mais perto de si as variedades rurais e urbanas, assim chamadas, faladas pelas populações que, por força do intenso êxodo rural das últimas décadas, se tornaram urbanas só mais recentemente. Alguns estudiosos (a exemplo de Mattos e Silva 2004; e Lucchesi 1994) chamam o conjunto dessas variedades de *português popular brasileiro*, contrastando com um português dito culto.

Ao mesmo tempo, é a *linguagem urbana comum* proposta por Dino Preti que identifica grande parte das manifestações orais mais monitoradas dos falantes que poderiam ser chamados de “cultos”. Dito de outro modo, a *norma culta brasileira* pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa *linguagem urbana comum*, conforme demonstrou nos anos 70 o projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC).

Grande surpresa tiveram alguns estudiosos desse projeto. Imaginavam eles que os falantes cultos, nas situações de fala mais monitoradas, se utilizavam de uma variedade bem diferente da chamada *linguagem urbana comum*, isto é, pensavam os estudiosos que, nas situações de maior monitoramento estilístico, em que os falantes usavam a norma culta, estes seguiam rigorosamente, por exemplo, os preceitos e regras da tradição gramatical mais conservadora.

Nunca é demais lembrar que um dos critérios do projeto NURC é a restrição do seu corpo de informantes a falantes de escolaridade superior completa e residência urbana. Ou seja, segundo o projeto, somente os que atendessem a esses critérios se enquadrariam no seletivo grupo dos “cultos”, dos usuários da “boa linguagem”, por assim dizer.

Podemos aqui, então, apontar o primeiro critério de identificação do fenômeno linguístico que recebe o nome de *norma culta*: seria a variedade corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações de monitoramento estilístico.

Dessa forma, a norma culta seria, pelo menos pelos critérios do NURC, a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.



Considerando que neste país, no início do século XXI, menos de 10% da população tem formação superior, a *norma culta* seria a manifestação de uma infimíssima parcela da sociedade brasileira, propriedade exclusiva de uma minúscula elite letrada. Desta maneira, pode-se afirmar que a *norma culta* estaria vinculada a certo matiz aristocrático.

Por outro lado, a força centrípeta da *linguagem urbana comum* quebra um pouco esse vínculo, primeiro porque, é ela que baliza, de fato, o falar culto brasileiro, visto que a *norma culta brasileira* pouco se diferencia dela; e segundo porque, nos meios de comunicação social, é hegemônica.

Sumariamente, é esta *linguagem urbana comum* que “guia”, de fato, o falar culto brasileiro (o que poderia ser chamado, tecnicamente, de *norma culta falada*, conforme sugere FARACO, 2008); e, ao mesmo tempo, tem poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do português popular brasileiro.

Com relação às características da linguagem urbana comum, podem ser facilmente identificadas: é que, desde o século XIX, elas estão listadas e compendiadas pelos comentadores gramaticais mais conservadores, que as designam, tradicionalmente, de “erros comuns” da fala brasileira. Ou seja, ao invés do reconhecimento de tudo o que é propriedade corrente, habitual da nossa *linguagem urbana comum* como peculiaridades do português brasileiro, há, por parte dos nossos comentadores tradicionalistas empedernidos, a classificação de “erros”.

Embora a maioria desses supostos “erros” já tenham sido abonados pelos autores da norma gramatical mais contemporânea (em boa parte dos casos, somente porque foram usados, na escrita, por escritores consagrados), o ideário que transformou nossas particularidades linguísticas em pretensos “erros” possui ainda grande força na discussão sobre língua no Brasil.

É necessário dizer que, apesar da insistente condenação dos comentadores e manuais mais conservadores, os chamados “erros” comuns permanecem firmes e inalterados na fala culta brasileira.

Neste ponto da discussão, o que existe é um grosso e secular equívoco de análise da realidade linguística do nosso país, conforme nos alertam os principais linguistas contemporâneos: o que se chama de *erros comuns* – por se tratar de “erros” de todos – na verdade, constitui características essenciais e definidoras da nossa *linguagem urbana comum*.

Portanto, não há *erros comuns*; existe, isto sim, o que poderíamos chamar, sem qualquer problema (tomando emprestadas as palavras do linguista Marcos Bagno), de “acertos comuns”.

### 1.1.2 “Norma” de normativo ou “norma” de normal?

A questão da Norma Culta é, sem dúvida alguma, das mais complexas no campo dos estudos da língua, tendo em vista não se tratar de uma simples lista fechada de elementos léxico-gramaticais, mas de uma combinação de práticas culturais, valores sociais e elementos propriamente linguísticos.

Quando a questão é o substantivo “norma”, há margem para farta discussão teórica. Ao se consultar o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, por exemplo, encontramos uma duplicidade de significados para a mesma palavra. Observe:

**Norma:**

4 Rubrica: linguística, gramática.

Conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser usado numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais (prestígio, elegância, estética etc.).

5 Rubrica: linguística.

Tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais. (HOUAISS, 1985).

Na acepção 4, fica claro que “norma” é um *conjunto de preceitos [...] que deve ou não ser usado*. Dessa forma, *norma*, nesse sentido, equivale a regra, isto é, ao que é *normativo*. Já a acepção 5 se refere àquilo que é usual, corrente, ou seja, o sentido, aqui, é mesmo de *normal*. Pronto, está armado o questionamento: a qual das duas acepções nos referimos, de fato, quando usamos o termo “norma”? E no campo das investigações científicas da língua, como é possível usar um mesmo vocábulo para fazer referência a conceitos distintos, ao que é *preceito estabelecido* e ao que é *uso corrente*? Enfim, *norma* de **normativo** ou *norma* de **normal**? Eis a questão!

Bagno (2003, p. 40) cita o antropólogo canadense S. Aléong (2001, p. 148), que elaborou uma definição para as noções de **normativo** e de **normal**:

Se por *normativo* se entende um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento consciente da parte das pessoas concernidas, o *normal* pode ser definido no sentido matemático de frequência *real* dos comportamentos observados. [grifos de Marcos Bagno].

### 1.1.3 A questão do adjetivo “culto”

No desenrolar dos estudos da língua, a partir da criação do conceito de *norma*, houve a necessidade de se qualificar esse termo, momento em que vários adjetivos foram sendo agregados a ele, tais como o adjetivo *popular*, *urbana*, *rural*, *regional*, *infantil* e também o adjetivo *culto*. Essa qualificação é fruto da tentativa de precisar cada vez mais a distinção entre os diversos modos sociais de falar e escrever a língua, buscando proporcionar maior acomodação à heterogeneidade linguística.

Dentre as percepções que surgiram desse processo de distinção entre os diversos modos sociais de falar e escrever a língua, está a ideia de que há uma hierarquização social das *normas*. Ou seja, ainda que não exista, por critérios estritamente linguísticos, diferenciação qualitativa de uma norma para outra, esta diferenciação existe e é feita por determinados segmentos da sociedade, com base em valores socioculturais e políticos.

Dito de outro modo, esse reconhecimento da diversidade da língua foi extremamente significativo para que se percebesse o fato de que, do ponto de vista exclusivamente linguístico, todas as normas linguísticas, isto é, os diferentes modos sociais de dizer e escrever a língua, são equivalentes; e que as valorações é a sociedade quem faz. Isso implica dizer que cada falante realiza a língua por meios e modos diversos, porém nenhum deixa de ter suas normas, sua organização.

Outra questão a ser mencionada é que, nem sempre, a expressão *norma culta* é bem entendida. O adjetivo “culto”, se empregado em seu sentido absoluto, sugere, claramente, que a chamada *norma culta* se opõe a *normas incultas*, normas que seriam, neste modo (pequeno) de entender a questão, empregadas por falantes sem nenhuma cultura – o que já se sabe ser impossível, conforme leremos mais à frente.

Essa é uma ideia tão fortemente enraizada na cabeça dos falantes da chamada *norma culta* que pode ser facilmente verificada nos julgamentos que estes fazem dos falantes de outras variedades de menor prestígio social, quando dizem que estes “mal sabem falar”, “falam tudo errado”, são “incultos” e, pior e mais grave ainda, que “não sabem falar português”.

Na contramão dessas afirmações, os estudos antropológicos têm demonstrado que não há, na face da terra, grupo humano sem cultura. Isso anula

qualquer possibilidade de haver falantes *incultos*, que significa falantes sem cultura, na interpretação mais estrita e absoluta da expressão.

Portanto, é mais do que necessário trabalhar de forma crítica, no ambiente escolar, o adjetivo “culto”. É necessário delimitar devidamente o seu grau de abrangência, seu efetivo limite: diz respeito exclusivamente a certa dimensão da cultura, a saber: a cultura escrita.

Sob este enfoque, a expressão *norma culta* passa a ter outra leitura: passa a designar a norma linguística efetivamente empregada por segmentos da sociedade que mais tem estado diretamente relacionado com as práticas sociais de leitura e, sobretudo, de escrita monitorada.

## **1.2 Norma oculta: uma gramática não-escrita**

Conforme já foi dito neste trabalho, a questão da *norma culta* é, indubitavelmente, das mais complexas no campo dos estudos linguísticos. Isto porque, do ponto de vista científico, quando se pensa no termo “norma culta, não se pensa só em um conjunto de regras linguísticas estritamente delimitado e padronizado, mas, sim, em todo um jogo ideológico camuflado por essa expressão. Esse jogo ideológico é irônica e sagazmente chamado por Marcos Bagno de *norma oculta* (expressão tomada emprestada, segundo ele, de Ataliba de Castilho, outro notável estudioso do assunto), em seu livro “A norma oculta, língua e poder na sociedade brasileira”, cuja 7ª edição foi lançada em 2007.

De acordo com Bagno (2003), a defesa de um possível conjunto de regras padronizadas se faz com base em um mito, qual seja: o de que o conhecimento da “norma culta” (nem sempre bem compreendida ou precisada pelos que usam o termo) é garantia suficiente para a ascensão social do indivíduo.

O problema é que, a própria restrição imposta ao acesso dos falantes das variedades de menos prestígio social ao sistema educacional e aos meios sociais mais altos, já é, por si mesma, responsável por garantir que essa tal “ascensão social” jamais acontecerá; além de restringir, também, a chamada “norma culta” a uma ínfima parcela da sociedade brasileira – a elite mais letrada.

Dessa forma, a discriminação explícita contra os que (segundo os discriminantes) “não sabem português”, contra os que “deturpam a língua de Camões” ou contra os que falam “caipirês” (discriminação diariamente propalada

com toda a sua força pelos meios midiáticos), é só a planície mais visível de uma forma de exclusão social que, silenciosamente, atua num nível bem mais profundo e insidioso.

Nesta face mais visível da norma culta, em sua superficialidade, quando se fala em “norma culta”, parece está-se referindo a uma entidade de natureza estritamente linguística – a questão se resumiria à “correta” pronúncia e escrita das palavras, a aspectos de concordância nominal e verbal, a regras de regência, entre outras. Essa tal “norma culta” teria atualmente amplo registro documental e poderia ser facilmente adquirida nas muitas formas que oferece o mercado: livros, manuais, sítios, vídeos, etc.

No entanto, não se trata disso, ou só disso. Maurizio Gnerre (1985, p. 22-23 *apud* BAGNO, 2003) escreveu que:

A gramática normativa é um código incompleto que, como tal, abre espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar. Temos assim pelo menos dois tipos de discriminação linguística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito.

Esse não dito ou implícito é exatamente o que Bagno chama de *norma oculta*. Ou seja, como dissemos antes, o domínio de regras linguísticas padronizadas, o “bom uso” da chamada *norma culta*, não garante ao indivíduo que ele não será discriminado por outros critérios avaliativos, como a cor da pele, o sexo ou a orientação sexual, a opção religiosa, a procedência geográfica etc. É possível concluir, desta maneira, que, por trás de todo um disfarce linguístico, existe, de fato, entranhada discriminação social, que configura o que Gnerre (1985) chama de “gramática normativa não-escrita”.

Eis o motivo porque o linguista Bagno chega a afirmar, numa perspectiva bem mais ampla do que a anteriormente concebida e expressa no livro *Preconceito Linguístico*, que o preconceito linguístico não existe; o que existe, de fato, segundo o autor, é um preconceito, antes de tudo, social.

Portanto, conhecer a chamada “norma culta” não poupará o falante – quando este estiver em situações de assimetria de poder social, cultural e econômico – de ser avaliado (e, mais grave: discriminado) socialmente por outros critérios.

### 1.3 Norma curta

Todos que lidamos constantemente com a cultura do letramento, isto é, nós que lidamos diariamente com as práticas de leitura e escrita, em certas situações, temos dúvidas sobre questões de língua.

Às vezes, a simples consulta a uma boa gramática – não existem muitas, mas existem – ou a um bom dicionário – que são raros – resolve nossas dúvidas e é, ao mesmo tempo, suficiente para desautorizar as condenações arbitrárias sem pé e sem cabeça impostas por aqueles que se julgam donos da língua.

Todavia, apesar do que dizem os bons dicionaristas e os bons gramáticos, as condenações arbitrárias dos puristas empedernidos continuam sendo fortemente propagadas pelo sistema mercadológico (colunas em *sites*, livros como o *Não Erre mais!*, de Luiz Antônio Sacconi, programas de televisão) prejudicando muito mais do que ajudando os falantes e usuários do português brasileiro.

Isso não é de espantar, se levarmos em conta o fato de que os nossos melhores gramáticos (Celso Pedro Luft, Evanildo Bechara, Rocha Lima, por exemplo) raramente são levados a sério e tomados como efetiva referência bibliográfica.

Ao contrário disso, o que tem servido de referência para o nosso sistema de ensino, sendo constantemente enfatizada pelos inúmeros consultórios gramaticais da mídia brasileira, por revisores editoriais, por manuais de jornais de grande circulação (como o *Estadão*, que se apresenta aos seus leitores como um jornal extremamente tradicional em termos de linguagem), por cursinhos pré-vestibulares e pelos que elaboram questões para concursos públicos é uma *norma* linguística *estreita* e *estagnada* no tempo, além de intolerante, ironicamente designada pelo estudioso do assunto Carlos Alberto Faraco pela expressão *norma curta*.

Mas o que configura, de fato, a *norma curta*? Trata-se, segundo o autor, de “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido [ou, no mínimo, atrasado] um estudo mais profícuo e adequado da nossa norma culta/comum/padrão.”

O que ocorre é que esta norma/comum/ padrão, isto é, a norma efetivamente empregada pelas classes de maior prestígio social (a *norma culta real*), e o que dizem os nossos melhores dicionaristas e gramáticos, normalmente contrariam

esses preceitos dogmáticos de que falamos acima. Não obstante, eles continuam a ser propagados todos os dias e são impostos à população pelos meios de comunicação como se fossem as únicas possibilidades de realização e de usos linguísticos, servindo de justificativa aos que deles se apropriam para constranger, humilhar, inibir e (quase sempre) discriminar os usuários da língua.

Os linguistas que entendem que sua profissão deva ter, no mínimo, algum impacto social, contestam com devido conhecimento de causa os defensores desses preceitos dogmáticos. Estes, por sua vez, ao revidarem, acusam aqueles de serem defensores da “anarquia linguística”, do “tudo vale”, de serem “relativistas ociosos” e chegam ao cúmulo de levantar falsas calúnias como, por exemplo, o argumento de que aqueles, os linguistas, seriam contra o ensino de um padrão de língua porque não passam de “esquerdistas de meia-pataca”, quando nenhum linguista sério, dos que estão envolvidos com pesquisas científicas, jamais escreveu ou disse tais absurdos.

A partir disso, é possível levantar pelo menos duas hipóteses: ou os defensores do dogmatismo linguístico e do purismo exacerbado não leem direito (se é que ao menos leem) o que escrevem os linguistas, ou fazem essas falsas acusações (por mera picuinha?) por medo de que, ao serem desmentidos pelos estudos de base empírico-científica realizados por estes, seus impérios mercadológicos (que mais promovem a imagem deles do que contribuem para a propagação da cultura linguística no país) e sua fama caiam por terra.

É que, dessa forma, haveria espaço suficiente para uma didática pedagógica menos excludente, que aceite o novo sem ignorar o tradicional; uma pedagogia que dê espaço e devida atenção às diversas formas de representação da língua – uma pedagogia da variação linguística, que há algum tempo vem sendo proposta por grande parte dos linguistas, o que é ruim para (a imagem dos) os puristas.

O discurso dos defensores da *norma curta* é, sem sombra de dúvidas, bastante estrondoso e ressonante. Costumo dizer que é verossímil, no sentido de que “se parece” com o verdadeiro; mas é falso, falacioso. É do tipo que disfarça a verdade e precisa ser identificado e denunciado. É, certamente, prejudicial aos falantes do português brasileiro.

E é exatamente por saber que a *norma curta* não faz bem à saúde linguística do nosso país que precisamos caracterizá-la. Nas palavras de Faraco, a *norma curta* é, ainda, “uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral,

do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou desde o século XIX” (FARACO 2008, p. 94). A *norma curta* é, na concepção do autor, a miséria da gramática (FARACO 2008, p. 96).

#### 1.4 Norma-padrão

Nestes últimos anos, a questão da norma-padrão tem reemergido em tudo que é meio de comunicação social. Quanto às terminologias empregadas, praticamente não há consenso: uns a nomeiam *norma-padrão*; outros, *língua padrão*. Norma-padrão ou língua padrão, esse conjunto, que vai além de formas linguísticas, não deve se confundir com a expressão *norma culta*; e vice-versa.

Comumente, a tal da norma-padrão aparece acompanhada de comentários e suposições que asseveram, por exemplo, que “a nossa língua vai muito mal”. O porquê de esses discursos volta e meia ressurgirem com toda sua vitalidade nos meios de comunicação social ainda precisa de maiores esclarecimentos. Para entrarmos no cerne (do problema) da norma-padrão propriamente dita – nosso alvo maior, – é necessário dizer algumas coisas e esclarecer ou distinguir outras tantas.

Partindo do dado linguístico científico de que um dos elementos que distinguem os grupos sociais são as formas linguísticas que lhes são de uso comum, cada grupo social terá a sua própria *norma linguística*. Dessa forma, numa sociedade comprovadamente diversificada e estratificada como a nossa, haverá várias normas linguísticas: a norma linguística rural, a(s) norma(s) linguística(s) dos centros urbanos, normas características da juventude da periferia, etc. Ou seja, se temos uma sociedade diversificada, só poderíamos esperar que tivéssemos uma língua igualmente diversificada.

Servindo a norma linguística de elemento identificador de grupos sociais, a própria sensação de *pertencimento* tem a ver com as formas linguísticas e modos de falar característicos de um determinado grupo. Nessa direção, entende-se por qualquer norma que seja, não só um conjunto de formas da língua, mas também, e, sobretudo, um aglomerado de valores socioculturais profundamente articulados com essas formas.

É claro que nem os grupos sociais nem os seus membros possuem uma capa de proteção, ou, digamos, um total encapsulamento. Isso viabiliza, ou melhor, torna inevitável, no intercâmbio social, o contato contínuo entre essas normas – donde



resultam, obviamente, múltiplas interinfluências –, fato que nos permite inferir que as normas são, portanto, hibridizadas.

Conforme já dissemos, cada grupo social possui sua(s) norma(s) linguística(s). Portanto, uma minoria da sociedade que lida com mais frequência e maior intensidade com a cultura escrita, ou seja, com práticas culturais que têm como pano de fundo a escrita, também possui, claro, uma norma que lhe é particular, isto é, os usos linguísticos comuns a esse grupo, seja em ocasiões de fala mais monitorada ou de escrita. Para nomear os fatos e fenômenos linguísticos que este grupo mais ligado às atividades e práticas de escrita usa na fala e na escrita mais monitorada, usamos a expressão *norma culta*, que, de novo, não se confunde com a expressão *norma-padrão*.

## 2 A GRAMÁTICA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Se em seus primórdios a gramática foi um instrumento de dominação e repressão da maioria por parte de uns poucos, hoje podemos transformá-la numa poderosa ferramenta política de democratização das relações sociais, num mundo em que as discriminações e injustiças devem ser ininterruptamente denunciadas e combatidas (BAGNO, 2010, p. 47).

Não há como discutir o ensino de gramática na escola sem antes entender como tudo começou e quais foram as bases que fixaram os modelos de reflexão linguística que praticados até hoje nas escolas brasileiras. Para isso, é necessário voltar ao ano 2000 a.C, quando os babilônios já estudavam gramática. Pelo século IV a.C, os indus começam também a desenvolver uma forte tradição gramatical. Nesta mesma época, os Chineses davam os passos iniciais em direção ao estudo gramatical. Portanto, como se vê, as investigações gramaticais são bastante antigas, até mais que o Cristianismo, hoje uma das maiores religiões.

Dentre inúmeros costumes e coisas que historicamente herdamos dos gregos e romanos (como os jogos olímpicos, a dança, as lutas esportivas e o Direito, por exemplo), a gramática tal qual a conhecemos atualmente também é fruto da sabedoria greco-romana. Pode-se dizer que essas duas sociedades foram das mais apaixonadas por questões de língua.

No passado, à época da democracia ateniense e da república romana, devido à grande efervescência política e jurídica por que passavam essas duas sociedades, estas conheceram práticas de debates públicos bastantes disputados. No meio desses debates, vencia quem demonstrasse maior domínio das habilidades e práticas de fala em ambiente público, saía-se melhor aquele que mais bem sustentasse seus argumentos perante o público, com vistas ao convencimento deste.

E foi aí que nasceu a Retórica, dessa necessidade prática que apresentavam os participantes desses debates públicos. A Retórica estudava a língua com a intenção de investigar e sugerir, aos que compunham essas discussões públicas, as melhores formas de explorar os recursos de expressão linguística, para que, assim, estes garantissem a aderência dos ouvintes.

Entre os principais temas investigados por esta ciência naqueles dias, destacavam-se pelo menos dois: a questão do *estilo* (como escolher as expressões

mais adequadas às necessidades, propósitos e situações, por exemplo) e a questão do *efeito textual* ou *discursivo* produzido pelas figuras de linguagem (como a questão do embelezamento da expressão, com a intenção de sensibilizar o auditório por meio da linguagem empregada).

Paralela a essa tradição de debates, nasceu outra corrente de estudos, esta de cunho filosófico, onde estão presentes os pensamentos de Aristóteles e Platão, ao lado dos filósofos estoicos.

Esses estudiosos queriam saber e investigaram profundamente sobre a própria natureza da linguagem (Como é formada? Como se constitui? Como funciona?... , eram alguns de seus questionamentos). Eles queriam saber, também (e isso foi levantado em um debate, na época) se a relação das palavras com as coisas que estas designam e nomeiam tinha a ver com a própria natureza intrínseca dessas coisas ou era constituída e convencionada historicamente pelas sociedades – questão que vai ser minuciosamente explicada pelas dicotomias saussurianas séculos depois. Nessa mesma época, também se produziu bastante conhecimento sobre as construções lógicas. Faraco (2008) explica por que esses estudos ganharam tanta importância:

Pelo fato de a lógica incluir necessariamente uma discussão dos juízos, também chamados de proposições (isto é, das unidades que entrarão nos processos racionais de obter conclusões válidas); e como, para os lógicos gregos, as proposições eram expressas por meio de sentenças da língua, eles tiveram de elaborar uma análise da estrutura sintática das sentenças (a partir das duas grandes funções proposicionais: sujeito e predicado) e das classes de palavras que poderiam ocupar essas funções (em especial os substantivos e os verbos, mas envolvendo também os adjetivos e os pronomes), bem como dos diferentes elementos lexicais com função dos conectivos. (FARACO, 2008, p. 134).

Ao tempo e ao lado dessas duas grandes tradições, os gregos cautelosamente estudavam a produção literária de seus grandes autores do passado. Isso acontecia na conhecidíssima Biblioteca de Alexandria, localizada na cidade de Alexandria (fundada por Alexandre Magno – O grande – em 323 a.C). Desses estudos saíram a gramática e a Filologia.

Nessa biblioteca reuniu-se uma enorme quantidade de textos e manuscritos gregos antigos de poetas, filósofos, dramaturgos e historiadores. Foi aí que houve um refinamento e uma fixação do que poderia ser o texto oficial definitivo da obra dos principais autores gregos clássicos, como, por exemplo, *Iliada* e *Odisseia*, de Homero, que receberam especial atenção desses pesquisadores.

O estudo minucioso desses manuscritos antigos fez com que os sábios alexandrinos daqueles dias descrevessem e comentassem aspectos de sua língua como ortografia, métrica, pronúncia; elementos estruturadores da oração simples (sujeito, predicado, complementos e adjuntos); além da distribuição das palavras por classe, como nomes, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, etc.

Passaram-se os anos e os séculos, e esses estudos vieram a constituir o que hoje chamamos de *gramática*. FARACO (2008, p. 135) ressalta a influência desse momento da história da tradição linguística para a constituição dos estudos atuais:

Foi a partir desse tipo de pesquisa que se constituiu a tradição normativa ocidental do estudo da língua que é ainda tão forte entre nós. No fundo, ela foi, naquele momento, a solução intelectual para os conflitos gerados pela percepção da diversidade linguística. (FARACO, 2008, p. 134).

## 2.1 O nascimento da gramática

Agora que já sabemos a origem da gramática, fica-nos a inevitável pergunta: quem foi, então, o autor da primeira gramática? Com certo consenso, atribui-se a autoria da primeira gramática ao grego Dionísio Trácio, que a teria escrito por volta do séc. II antes de Cristo.

Àquela época, Dionísio Trácio descreveu aspectos da língua grega, tornando sua obra modelo para os estudos e reflexões gramaticais posteriores.

Para Dionísio, a gramática era “o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos prosadores e poetas” (Faraco 2008, p. 135). Dessa maneira, o objeto de estudo do gramático deveria ser, para aquela cultura, a língua tida por exemplar, no caso, a língua literária. Assim, o gramático deveria descrever a língua e estabelecê-la como modelo a ser seguido por todos os que escreviam.

Foi exatamente neste ponto da história que nasceu a forte tradição normativa ocidental, tão viva entre nós até hoje.

## 2.2 A gramática em Roma

Pelo séc. II a.C, a Grécia foi submetida ao domínio romano. A partir de então, a cultura e os costumes gregos passaram a ser enormemente valorizados pela elite romana, que, entre outras coisas, se empenhou em aprender a língua e a literatura dos gregos. Tempos depois (por volta do séc. I a.C), foi a vez de Alexandria ser

dominada pelos romanos, e Roma também se dedicou a assimilar seus estudos gramaticais de então.

Devido ao fato de que Roma “se preparava” para se tornar Império, e de que naqueles dias nada era politicamente mais interessante para aquela nação do que as políticas de centralização de poder (Roma se preparava para dominar outras nações, para se estabelecer como centro do poder no mundo), essa sociedade incorporou facilmente e com prazer a cultura normativa da língua e os estudos alexandrinos, mais que isso, dedicou-se no sentido da fixação e do cultivo de um latim exemplar, que fosse modelo.

Durante a fixação e o cultivo desse latim modelar, Roma então elegeu a linguagem dos poetas e prosadores de prestígio, que havia muito eram consagrados, e os modelos gregos como referência para a execução desta grande tarefa.

Este foi o momento em que se criou a primeira gramática latina. O autor foi Varrão, que, seguindo as orientações de seu mestre Crates de Malos, assim a definiu: “a arte de escrever e falar corretamente; de compreender os poetas”. (FARACO, 2008, p. 139)

É também neste momento que se agrega à concepção de *pessoa culta* a ideia do *bem falar* e do *bem escrever*, ou seja, este é o ponto histórico em que nasce o pressuposto (vivíssimo entre nós até hoje, é bom que se diga) de que para ser *culto* é necessário, quando do discurso em ambientes públicos, falar e escrever *pelo menos parecido com os usos literários dos grandes autores consagrados*. Este era o ideal de língua romano.

Aqui, é pertinente dizer que até hoje essa concepção é levada a cabo. Às gramáticas subjazem a ideia (equivocada) de que devemos falar (sempre) e escrever (sempre) tentando aproximar o máximo nossos discursos à linguagem dos grandes autores da literatura (é tanto que todos os exemplos que encontramos nas gramáticas são de autores consagrados; os mais modernos e mais “marginais”, “desobedientes”, como Drummond e os Andrade Mário e Oswald, para ficarmos em dois, raramente entram na lista).

No entanto, isso já está mais do que provado ser impossível, sobretudo a partir de 70, quando Bakhtin, por meio de suas teorias, nos mostrou que não fazemos uso de um único tipo discursivo, mas de vários gêneros discursivos, de acordo com a necessidade das várias situações por que passamos. Em outras

palavras, raramente utilizamos a linguagem literária; ela é um caso específico de emprego da língua; é uma manifestação de arte particular, restrita, quase que exclusivamente, aos grandes literatos.

Retomando a discussão anterior, algumas questões são importantes para entender como o cenário da época estava montado: *ser culto* naquela época e naquele contexto era coisa para homens; e homens que tivessem alguma posse, algum *status*. Portanto, a gramática ficava restrita única e exclusivamente a uma minúscula elite letrada (quanto a essa restrição a uma elite, será que não atravessou séculos e não é assim até hoje?) e do sexo masculino, de onde se esperava o “bem falar” nos espaços públicos e o emprego das formas corretas na escrita, o “bem escrever”, como se dizia.

Neste ponto, é necessário salientar outro fato: diferentemente do que é hoje, naqueles dias o ensino de língua era, sobretudo, prático – abarcava as habilidades de falar em público e as práticas de escrita. Além disso, o conhecimento gramatical que se tinha era subordinado a esse alvo maior.

Por conta disso, por volta dos primeiros cem anos da nossa era, os romanos produziram gramáticas e mais gramáticas. Dentre tantas, a que mais ficou famosa foi a de Prisciano, estudioso das questões gramaticais que viveu durante o governo do imperador Justiniano, século VI depois de Cristo.

Com a criação de sua gramática, um resumo do que a tradição greco-romana sabia em termos de linguagem, Prisciano alcançou pelo menos dois grandes feitos: sua gramática foi a última escrita, e é, até hoje, o maior modelo de tudo o que diz respeito a gramáticas.

Dessa forma, os gregos e os romanos construíram, ao correr da história, um saber linguístico que, de forma alguma, pode ser ignorado. Segundo FARACO (2008, p. 140), eles conseguiram constituir um vocabulário para se falar a respeito da linguagem, o que chamamos atualmente de *metalinguagem*; formularam grandes e inteligentes perguntas sobre a linguagem humana, que fazem parte das especulações linguísticas até hoje; e apontaram três grandes direções sistemáticas de estudo da língua que, para seus interessados (linguistas, gramáticos, filólogos, lexicógrafos, etc.), ainda constituem, mesmo depois dos muitos séculos que se passaram, alguns dos nossos modos de investigação científica.

Apesar de todo esse conhecimento e acervo cognitivo, o modelo atual de gramática – a que os linguistas comumente chamam *gramática tradicional* – está

*estagnado no tempo e no espaço desde Prisciano*. Não à toa, as gramáticas utilizadas em nossas escolas em muito se assemelham ao modelo que este gramático produziu, e em nada inovaram a apresentação da nossa língua atual aos nossos alunos, lamentavelmente.

### **2.3 A gramática na Idade Média**

À época dos dois impérios, em que Prisciano escreveu sua gramática, no Império Ocidental, os germânicos já haviam conquistado parte de Roma – a conquista total só ocorreu em 476 d.C. Essas conquistas geraram uma fragmentação do Império que, por sua vez, desencadeou enorme instabilidade social, que, conseqüentemente, reduziu a atividade intelectual naqueles dias.

Enquanto isso, embora o Império Oriental ainda estivesse mais estável, em termos de reflexões gramaticais, nada de novo se produziu comparado ao que Prisciano havia escrito.

Desta maneira, durante toda a tentativa de preservação de um latim clássico, tomado por língua erudita, a gramática de Prisciano foi adotada como referência pedagógica pelos pesquisadores e professores da Europa Ocidental envolvidos nos estudos do latim. Essas atividades ocorriam, sobretudo, nos mosteiros.

Depois das invasões germânicas e da fragmentação do Império Romano do Ocidente, a realidade linguística da Europa Latina era um tanto complexa.

Tínhamos uma pequena elite erudita escrevendo ainda em latim clássico, e, ao mesmo tempo, tentando manter os padrões dessa língua, embora fosse bastante difícil, tendo em vista que esses padrões linguísticos eram uma *referência estagnada no tempo e no espaço*, tendo o mesmo perdido, com a desintegração progressiva romana, sua vitalidade original.

No caso de situações formais, como no ensino, na administração política e religiosa, por exemplo, esses mesmos eruditos falavam (ou pelo menos tentavam falar) um latim morto havia muito tempo, um latim que não era mais a língua da população, um latim que tinha como *principal e única referência a escrita*.

Enquanto isso, o povo desenvolvia, dia após dia, novas línguas vernáculas, novas variedades, originadas diretamente das igualmente diversas variedades do *latim popular falado*.

Somente lá pelo séc. IX d.C é que vão aparecer os primeiros textos redigidos nessas novas línguas, iniciando-se um período de clara contradição com a ordem estabelecida pela minúscula elite da época de só se escrever em latim.

Dentre essas novas línguas, está o português. Nos séculos seguintes, todas essas novas línguas vão conhecer uma rica e vasta produção literária, donde resultará, por exemplo, a poesia provençal, modelo em toda a Europa Latina, inclusive em Portugal; os romances de cavalaria; e, nos séculos XIII/XIV, a grande obra dos poetas da cidade de Florença, com especial destaque para Dante Alighieri, com sua famosíssima *Divina Comédia*.

Neste momento, ocorre um fato interessante: Dante Alighieri defende a ideia de que já estava mais do que na hora de escrever na língua vernácula (que Alighieri chamou de *Volgare Illustre*), por pelo menos dois motivos, segundo ele: no primeiro argumento, de ordem linguística, Dante disse que a língua vernácula possuía recursos expressivos tanto quando o latim; e o segundo, de ordem política, em que o autor acreditava que, escritos em língua vernácula, os textos se tornariam acessíveis a uma maior parcela de pessoas e não ficariam restritos a uma pequena elite de eruditos que sabiam latim. Portanto, Dante já militava em favor de uma política linguística mais democrática, conforme verificamos na história.

Essa incipiente militância de Dante Alighieri foi bastante significativa naquele momento histórico por que passava a Europa Ocidental, tendo em vista que esta já havia se estabilizado alguns séculos, a economia começava a crescer e, conseqüentemente, cresciam também as cidades, momento em que aparece uma nova classe – a dos comerciantes, que preferia ter acesso a textos escritos na língua vernácula, que era, verdadeiramente, sua língua-mãe. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 134) afirma que “foi esta a primeira onda de democratização da atividade letrada e da erudição na Europa Ocidental e que veio a ter grande importância nos desdobramentos históricos posteriores”.

As línguas vernáculas se consolidaram de fato e de direito na criação literária. A partir disso, o governo passou a adotá-las, progressivamente, para a substituição do latim na redação de documentos oficiais. Mas, por insistência, o latim ainda permanecerá na escrita acadêmica até pelo menos o séc. XVII; nas atividades diplomáticas até o séc. XVIII (momento em que foi substituído pelo Francês); nos rituais religiosos da Igreja Católica Romana até o séc. XX, e em seus documentos oficiais até hoje, a exemplo das encíclicas papais.



## 2.4 A gramática das línguas modernas

Ao fim do séc. XV e começo do XVI havia certas condições que favoreciam o início dos primeiros estudos gramaticais em torno das línguas vernáculas. Já havia, por exemplo, possibilidade de sistematizar uma descrição dessas línguas e de registrar uma referência normativa que atendesse aos interesses de unificação linguística impostos pela criação dos novos Estados Centralizados.

Com destaque para a língua portuguesa e a castelhana, esses idiomas estavam se tornando, além de línguas nacionais, línguas imperiais, o que lhes garantia novo *status* político, favorecendo movimentos unificadores.

Segundo (FARACO, 2008, p 144), no século XVI, os assim chamados movimentos unificadores seguiram, pelo menos, três caminhos:

- a) foram escritas as primeiras gramáticas dessas línguas;
- b) foram feitas as primeiras propostas com vistas à fixação de uma ortografia unificada;
- c) elaboraram-se os primeiros dicionários.

Para a realização dessa atividade, os gramáticos tomaram como referência para descrição das línguas vernáculas antigas gramáticas latinas, especialmente a de Prisciano, modelo que se reproduz até os nossos dias, conforme já registramos linhas acima.

Das línguas vernáculas, a primeira a apresentar uma gramática escrita foi o castelhano. O responsável por escrevê-la e levá-la à publicação em 1492, chamou-se Antônio Nebrija, que a dedicou aos chamados Reis Católicos, Fernando e Isabel.

Como justificativa para a criação de sua gramática, Nebrija escreveu que a fez porque “havia uma necessidade de se fixar uma língua enobrecida” (*apud* FARACO, 2008, p 144) para ser, segundo ele, difundida pelo império que começava a ser constituído.

A gramática de Nebrija foi construída sob fortes questões políticas. Ela surgiu exatamente no mesmo ano em que ocorreu a chamada conquista de Granada, último reduto árabe da península ibérica, por castelhanos. Esse acontecimento fechou o grande período de luta dos ibéricos contra a dominação árabe. Dessa forma, constituíam-se as bases para a construção de um Estado unificado.

Mas as primeiras gramáticas do português começaram mesmo a aparecer a partir do ano de 1536, período em que Portugal vivia ainda um grande momento do ponto de vista político: era tido como a primeira grande potência marítima da modernidade.

A gramática de João de Barros foi a mais famosa de todas, tendo sido publicada em 1540. João de Barros definia seu trabalho da seguinte maneira: “É vocábulo grego. Quer dizer ciência de letras. E segundo a definição que lhe deram os gramáticos, é um modo certo de falar e de escrever, colhido do uso e da autoridade dos barões doutos” (FARACO, 2008, p. 145). Percebe-se que a distorção da concepção do que seja uma língua já se iniciava por aqui, à época de João de Barros e de sua gramática.

No tocante à ortografia do português, esta só ganhará certa estabilidade no caminhar de todo o século XX, quando a ortografia se torna um problema (ou questão) de Estado e são criadas leis para regerem e fixarem a ortografia oficial. Já os dicionários, o primeiro deles, de português-latim-português, surge pelo século XVI, sendo escrito por Jerônimo Cardoso e publicado em 1562. No entanto, somente a partir do século XVIII é que se terá notícia do primeiro grande dicionário da língua portuguesa, de autoria do luso-brasileiro Antonio Morais Silva, sendo publicado em 1789, em Lisboa, capital de Portugal.

### 3 GRAMÁTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler (POSSENTI, 1996).

A qualidade do ensino de gramática na escola está diretamente subordinada à concepção que se tem de língua e, por conseguinte, de gramática. Se se tem uma boa concepção do que seja uma língua e do que seja uma gramática, é provável que haja, em sala de aula, bons métodos e, mais do que isso, um coerente programa de ensino língua e gramática. Mas é exatamente neste ponto que se instaura o problema do ensino: a maioria dos professores de língua materna imagina a língua como um *sistema uniforme e fechado*, como se as línguas não sofressem *interferências e interinfluências externas e internas*. Ter uma concepção de língua significa ter uma ideologia linguística, significa defender uma ideologia da língua, significa, ainda, tomar partido.

Como nos foi inculcado a vida inteira uma concepção equivocada de língua, essa concepção é a ideologia linguística que defendemos, qual seja: a de que existe uma *única forma de dizer e de escrever a língua e a de que os manuais e livros de gramáticas são o parâmetro para o bem escrever, para o escrever e falar corretamente*. Grosso e milenar equivoco, que precisa, urgentemente, ser desfeito.

Esse tipo de ideia, ainda fortemente propagada e alimentada pela escola, infelizmente, prejudica o ensino de língua materna, atrapalha o conhecimento da *real situação linguística do Brasil*. É muito claro para todos nós que somos uma nação constituída de diferentes culturas trazidas para cá durante a colonização e por outros tantos costumes que já estavam por aqui à época da “descoberta”. Somos o resultado de uma mistura de raças e costumes, negros e brancos, índios e europeus; em suma, uma sociedade extremamente diversificada. Seria, no mínimo, irônico, para não dizer absurdo, querer que tivéssemos uma língua homogênea e sem variações. Aliás, como mostram as pesquisas, nenhuma língua no mundo é assim. Esse é só mais um mito que ajuda a prejudicar o ensino do português brasileiro, fundado nos usos reais da nossa língua, neste país.

Defender uma pedagogia que leve em conta os diversos falares e modos de escrever a língua, não significa (que fique bem claro!), defender que não se ensine uma norma padrão na escola, ou que se ensine *qualquer coisa*. Aqui, vale ressaltar

as constantes acusações que são feitas aos linguistas de serem defensores do tudo-vale e contrários ao ensino do padrão. Outro grande equívoco (ou ignorância?) da parte de quem não lê as coisas direito ou as lê ligeiramente. Nenhum linguista mencionado neste trabalho, ou qualquer um dos que lemos, disse ou escreveu, até hoje, platitudes do nível de tais acusações – já deixamos claro isso neste trabalho e voltamos a dizer. O que se tem é um grande desconhecimento das propostas desses estudiosos, e apressam-se os comentários ridículos e difamadores contra eles.

A contribuição da linguística para um maior esclarecimento das questões do português brasileiro e de seu ensino nas escolas brasileiras é imensurável. Mas a mudança jamais ocorrerá se os professores, protagonistas da transformação escolar, não forem considerados e levados a sério. Qualquer projeto pedagógico que pretenda melhorar a educação, mas ignora a figura do professor, é suicida e está, desde já, destinado ao fracasso.

### **3.1 Gramática e fala: por que é impossível falar sem gramática**

Quando o assunto é língua, circulam, com certa frequência, na mídia brasileira (rádio, TV, jornais impressos, colunas de jornais on-line etc.), comentários, crenças e afirmações (na maioria das vezes elaborados pelos propagadores do purismo linguístico e da hipercorreção) que, paulatinamente, vão se cristalizando no senso comum, a ponto de, se não analisados com cautela, nos parecem teses inquestionáveis.

No interior dos comentários que mais reincidem, aparece a mitológica e histórica dicotomia fala/escrita, que sustenta a (falsa) ideia de que a fala seria (supostamente) desorganizada, sem lógica, sem regras, sem gramática; ao passo que a escrita seria exatamente o inverso: organizada, lógica, regrada, com gramática.

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário desfazer esse mito antiquíssimo: estudos de importantes pesquisadores modernos, como, por exemplo, Luiz Antônio Marcushi (2008), não apresentam essas duas modalidades da língua (língua falada/língua escrita) de maneira dicotômica; contrariamente, postulam que se trata, na verdade, de duas caras da mesma moeda, isto é, duas modalidades da mesma língua; e que se influenciam mutuamente.

Se comparada a países europeus, a sociedade brasileira está, sabe-se, ainda muito distante de atingir graus significantes de letramento, termo cunhado do inglês *literacy*, que significa, traduzido, “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. A propósito, ver Soares (1995, 2000) e Rojo (2009)<sup>1</sup>. Apresentamos (e ao que parece ainda vamos apresentar por muitas décadas) altos índices de analfabetismo e agora que conseguimos garantir a educação primária à maior parte dos brasileiros. Quando o assunto é Educação, é bom lembrarmos que estamos pelo menos cinquenta anos atrasados em relação aos países europeus mais desenvolvidos.

No Brasil, é vale observar que somos uma nação que se informa mais por telejornais e pelo rádio que por leitura de jornais e/ou revistas. Dessa forma, a concepção de língua que temos enquanto povo brasileiro é basicamente formada pelo que se diz nesses meios de comunicação e pelo que nos ensinaram (nos inculcaram?) nas aulas de gramática do ginásio – que, no fim das contas, é mais negativo do que positivo, se pensarmos que toda manifestação linguística se dá por meio de textos, e não de frases, como fizeram nossos professores durante a nossa vida escolar (e muitos dos professores de hoje ainda o fazem, por incrível que possa parecer) e que acabamos por terminar o ciclo básico de estudos sem saber produzir textos essenciais. E mesmo a concepção de língua veiculada nos principais jornais impressos ou revistas de divulgação científica, como *Veja*, por exemplo, é reducionista: diminui a língua ao que é *certo* e ao que é *errado*, ao que se *pode* e ao que *não se pode* dizer ou escrever.

Portanto, se esses que compõem as camadas mais letradas da sociedade creem em teorias tão frágeis do tipo das que mencionamos aqui, teorias que não resistem ao menor confronto científico, a sociedade brasileira não poderia acreditar em algo diferente, já que, em sociedades estratificadas e hierarquizadas como a brasileira, os segmentos mais letrados é que, em geral, formam o ideário de língua do restante da população.

Mas, afinal, falamos mesmo sem gramática? A fala é sem lógica? Nossa resposta é negativa. A mínima análise de comentários e afirmações que têm por base esse tipo de crença é suficiente para pô-los por terra, para desmenti-los, visto

---

<sup>1</sup> Neste ponto, vale a pena conferir o que dizem Magda Soares (1995, 2000) e Roxane Rojo (2009) sobre o conceito e as práticas de letramento. Muito útil também é a consulta ao sítio do Instituto Paulo Montenegro, que apresenta números e observações pertinentes sobre os indicadores nacionais do alfabetismo funcional.

que estes, embora aparentemente estejam mais do que firmados no ideário linguístico do senso comum, não encontram o menor respaldo no plano científico dos estudos das línguas em geral e da Língua Portuguesa/Português Brasileiro em específico.

Não precisa ser especialista em linguagem para saber que um enunciado do tipo “Os menino comeu o bolo” contém dada organização estrutural, contém gramática, é construído sob dada norma; é, portanto, lógico. É um equívoco colossal dizer que um enunciado dessa natureza, constantemente proferido por milhares de milhares de falantes das variedades do português popular (e, às vezes, até por falantes de variedades de maior prestígio social – e entendido por outros todos, é bom que se diga, embora fosse absolutamente desnecessário) é desorganizado, sem estrutura, isento de regras, ilógico ou sem gramática. A questão é que suas regras são diferentes. Só isso.

A esse respeito, Faraco (2008), escreveu que “Toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização” (Faraco 2008, p.37). Virando a página do livro, encontramos: “O fato de que toda norma tem uma organização estrutural deixa sem fundamento empírico enunciados do senso comum em que se afirma, por exemplo, que os analfabetos ou os chamados falantes do português popular falam sem gramática.” (Faraco 2008, p.38).

Logo em seguida, uma última citação do mesmo autor ataca, definitivamente, a crença de que falamos destituídos de gramática: *Se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar sem gramática* (Faraco 2008, p.38). Nesse mesmo sentido, é bastante útil consultar o que escreveu Irandé Antunes em seu mais novo livro: Gramática contextualizada, limpando “o pó das ideias simples”. Antunes trata de forma elucidadora de todas as questões, “chovendo no molhado”, como ela mesma diz, partindo do pressuposto de que a maioria dos profissionais deveria ter ao menos noções de conceitos tão básicos como os que aqui foram mencionados.

### **3.2 A gramática da língua e os gramáticos: o que ela permite e eles proíbem**

Ao contrário da vaga e abstrata ideia que muita gente tem sobre as línguas (de que elas existem por si e em si mesmas), as línguas são criação humana, foi o homem quem as criou. Sua base estrutural, isto é, seu sistema, possibilita infinitas flexões e montagens, ainda que suas regras sejam finitas. Isso explica, por exemplo,

o surgimento de neologismos e vocábulos novos (como deletar, gourtizar, tuitar, entre outros) em nosso idioma. Podemos observar dois simples singelos exemplos: *infeliz*, que é criado a partir de *feliz*, com o simples acréscimo do prefixo *in-*; ou *infelizmente*, em que se acrescenta o prefixo *in-* e o sufixo *-mente*, que dá origem à maioria dos advérbios. Vemos, portanto, que as novidades linguísticas seguem regras, não se constroem de qualquer jeito.

Sendo as línguas sistemas flexíveis e mutáveis, é natural que surjam novas possibilidades de se dizer e de se escrever o que pretendemos. É perfeitamente possível dizer ou escrever a palavra “semelhante” por “parecido”, por exemplo. Bem como usar “a gente” por “nós”, embora esse uso ainda deixe alguns puristas de cabelos em pé. Essas são possibilidades de criações e permissões naturais das línguas, são fatos linguísticos, os quais não podem ser, de modo algum, ignorados, ainda que não se goste deles. Não se pretende, com este trabalho, fique claro, defender se tal forma é certa ou errada, mas mostrar os fatos, somente os fatos. Abre-se aqui um parêntese oportuno para dizer que também que deva ser esta a postura a ser assumida pelo professor de Língua Portuguesa na sala de aula: a de um “pesquisador antenado” aos usos reais e mais recentes que fazemos da língua, com uma visão “acolhedora” e científica daquelas ocorrências linguísticas já consagradas pelos falantes mais letrados e pelos meios de comunicação como os jornais impressos e televisivos, revistas online, isto é, todos os meios que utilizam mais diretamente os usos mais monitorados da língua portuguesa; o que se espera, minimamente, é que o professor de língua materna seja um profissional capaz de ir além da cultura linguística do certo e do errado, que reconheça as diversas possibilidades que as línguas nos oferecem (seja nas instâncias e contextos mais monitorados ou menos monitorados) e que, mais do que isso, seja capaz de explicar aos alunos ou mesmo estudar junto com eles essas variedades responsáveis pela imensa riqueza das línguas.

No entanto, contrapondo-se a essas regras naturais da língua, há aqueles que se ocupam em criar línguas artificiais compiladas em Gramáticas (leve-se em consideração, por exemplo, a simples diferenciação de *gramática* (sistema pelo qual as línguas se realizam) para *Gramática* (livro, manual, obra que tenta (tenta?) compilar regras pelas quais a língua se realiza), apresentada pelo filólogo Celso Pedro Luft, em sua *Moderna Gramática Brasileira*, p. 21). Mais a diante, buscaremos

ampliar um pouco a discussão sobre a importância de que o professor conheça e reconheça as várias concepções de gramática que circulam atualmente.

Exercendo com força sua arbitrariedade sobre os falantes da língua (protagonistas responsáveis por toda e qualquer mudança linguística), gramáticos dizem o que pode e o que não pode nas línguas. Eles se sentem no direito, quando se trata de língua, de ditar o que é bonito e o que é feio, o que cai bem e o que não cai, o bom e o ruim, enfim, o certo e o errado, reduzindo a Língua Portuguesa a um barroquismo empobrecido.

Dessa forma, expressões linguísticas perfeitamente legitimadas pela retumbante maioria dos falantes do português brasileiro são condenadas em detrimento da escolha de uns poucos “iluminados”, por assim dizer. Exemplo claro desse fato é o caso do uso da expressão “há”... seguida de “atrás”. Para quase todos os gramáticos (raríssimas são as exceções), ou se diz e se escreve “há trinta anos” ou “trinta anos atrás”, mas nunca “há trinta anos atrás”, porque, para eles, isso significa algo redundante, coisa desnecessária, pleonasma vicioso. Morreriam do coração se soubessem que ninguém menos que Antônio Cândido, um dos maiores críticos literários de todos os tempos, escreveu isso no prefácio de *Raízes do Brasil*, trinta anos depois da primeira edição: “para nós, *há trinta anos atrás*, *Raízes do Brasil* trouxe elementos como estes, fundamentando uma reflexão que nos foi da maior importância.” O que diremos? Que Antônio Cândido não era letrado? Que não se utilizava dos usos mais monitorados da língua na hora de escrever? Que desconhecia a doutrina gramatical?

Já para a ciência Linguística, sobretudo a Linguística Moderna, claro está que o uso do advérbio *atrás* com o verbo *há* nada tem de redundante ou pleonástico. Isso é apenas uma forma de *ênfasis*, é *reforço* de expressão, tendo em vista que “há” é um monossílabo, uma palavrinha pequena e fraca, de maneira que, para deixarmos bem marcado que se trata de algo no passado, usamos tal advérbio. É uma necessidade de reiteração sentida pelo próprio falante.

Analisemos o caso de algumas regências verbais. Há décadas o verbo *assistir* deixou de ser empregado, na acepção de *ver*, *presenciar*, como *transitivo indireto*, em frases como “ninguém *assistiu ao* filme ontem”. Ele é mesmo usado como *transitivo direto*, “ninguém *assistiu o* filme ontem”. Os gramáticos são os únicos que não percebem isso. Ou, se percebem, ignoram tal fato, o que demonstram passarem ao largo dos usos mais reais que todos os brasileiros fazem



da nossa língua. Algo mais grave ainda: a escola reproduz isso de forma incontestável e automática.

Outro exemplo. É chegada a hora em que precisamos assumir a legitimidade do emprego do verbo *ter*, com sentido existencial ou significando ocorrência, por *haver*, em frases como “Tem alguma seleção melhor que o Brasil?”; ou, “hoje tem jogo do Brasil pelo mundial”. Milhões de torcedores, jornalistas, políticos, blogueiros, colunistas e tantos outros que lidam em alguma medida com a linguagem, dizem e escrevem e repetem isso todos os dias, especialmente nos períodos de Copa do Mundo.

Os maiores literatos modernos fizeram e fazem isso constantemente, por que nós também, falantes comuns do bom português não podemos? O que têm eles de mais especial? Dos poetas que o empregaram (e não foram poucos), Carlos Drummond de Andrade é o mais conhecido, pela polêmica que causou o poema “No meio do caminho”, cujos versos trazem repetida e enfadonhamente, de maneira explicitamente proposital, o trecho “... no meio do caminho tinha uma pedra...”, “tinha uma pedra no meio do caminho...” “... tinha uma pedra...”, etc. À época este poema foi um escândalo.

Sobre este fato, o gramático Napoleão Mendes de Almeida se recusou até o último instante de sua vida a intitular Drummond de poeta, só por causa do emprego do verbo *ter* em lugar de *haver*. Resumo da ópera: Napoleão morreu e ficou conhecido como um dos mais representativos puristas de nossa língua; Drummond também morreu, mas sua obra o imortalizou e se imortalizou por si própria, e o verbo *ter* continua sendo empregado por todos os falantes e escritores brasileiros, em todas as mídias, e nas mais variadas literaturas, querendo ou não seus opositores, gostando eles do verbo ou não.

Isso só comprova que não adianta ser opositor às novas formas linguísticas tentando bloqueá-las ou extingui-las, porque a força delas é como a de uma correnteza de um grande rio caudaloso. Lutar contra a mudança linguística é mais ou menos como entrar num jogo cujas cartas já estão marcadas; significa iniciar um jogo já perdendo.

### 3.3 A gramática na escola: ensiná-la ou não?

Depois de mostrar a trajetória e os processos que institucionalizaram a gramática e após inúmeros comentários que fizemos linhas acima sobre seu ensino na escola, não poderíamos deixar de propor o debate sobre a relevância do seu ensino. Conforme dissemos em “Gramática, ideologia e ensino”, páginas atrás, a concepção que temos do que seja uma língua refletirá diretamente no ensino de gramática que levamos à escola. Como diz Irandé (2014, p. 16), “nossas programações de ensino são ditadas pelas concepções que alimentamos”. Se entendermos a língua como um sistema uno, fechado, invariável, que se resume a regras gramaticais e pode ser simplificado em formas *certas* e *erradas*, é isso que iremos ensinar na escola.

Por outro lado, no entanto, se compreendermos por língua um *sistema híbrido, variável, mutante e complexo, vivo, que serve aos usos mais variados e às escolhas linguísticas dos falantes*, e que é modificado com o tempo (*modificado* e não que *se modifica*, para salientar que *falantes* é que o modificam, e que nenhuma mudança na língua ocorre sem a intervenção destes), é disso que iremos tratar nas aulas de gramática. O resultado, como se verá mais adiante, é que, ao invés de frases, ensinaremos a partir de textos; ao contrário de uma gramática desconectada da língua e da realidade, será possível oferecer aos alunos uma gramática contextualizada, vinculada aos usos reais que os falantes e escritores fazem da língua, uma gramática semântica, sintática e, ao mesmo tempo, pragmática.

É óbvio (ou deveria ser) que existe um padrão a ser ensinado (e nunca é demais dizer que, mesmo este padrão varia, inova-se, modifica-se, transforma-se com o tempo e devido a outros fatores, muito ao contrário do que pensam alguns), mas que não deve ser, numa perspectiva interacionista do ensino de língua, ensinado como única possibilidade de se dizer e escrever a língua.

Válido ainda para a melhoria do ensino de língua materna é explicar ao aluno que a noção de *erro linguístico* depende muito mais de critérios avaliativos sociais do que da própria estrutura linguística empregada em certas construções.

Parece pertinente deixar claro que concordamos com Sírio Possenti (1996) quando o autor diz que *não há razões para NÃO se ensinar o padrão na escola* (destaque nosso). Segundo Possenti (1996), uma das hipóteses contrárias ao ensino do padrão se justifica no (frágil) argumento de que junto com o ensino do

padrão haveria uma imposição dos valores culturais sobre a cultura dos menos prestigiados socialmente. Muito bem. Mas, será que não se percebe que só se ganharia em aprender “outra(s)” norma(s) linguística(s) de uma classe social de poder aquisitivo maior que o nosso?

Outra justificativa em que se apoia a tese de não ensinar o padrão na escola é a de que seria difícil o aprendizado de outro dialeto. Ora, é claro que isso é falso. Vejamos o caso de uma criança, que a partir do momento em que começa a entender as primeiras palavras e a formar as primeiras frases em sua língua materna (tomemos como exemplo o português) já tem plena capacidade de iniciar o estudo até mesmo de outra língua, como o inglês, por exemplo. Vemos frequentemente, em programas de TV, crianças com pouco mais de três anos de idade exprimindo as primeiras frases e ideias em inglês. Evidente que elas não sabem explicar como formam aquelas frases e dizem todas aquelas coisas; mas elas dizem, e isso é fato.

Aqui podemos pôr em questão outro mito – o de que não sabemos falar. A primeira obviedade a ser dita é que *todos que falam sabem falar*. Ou seja, só falam porque sabem fazê-lo. Durante todo o dia conversamos com nossos amigos no trabalho ou na escola, falamos, falamos e falamos, por um simples fato, mais que óbvio: sabemos falar. Mais: sabemos falar português, ao contrário do que a maioria acredita, que *falamos tudo errado* ou de que não sabemos falar português. Ora, que língua usamos, então, para nos comunicar com nossos familiares e colegas de trabalho ou da faculdade?

Entendemos que quando ouvimos os próprios brasileiros ou agentes da grande imprensa dizerem ou escreverem que *brasileiros não sabem falar*, na verdade, quer-se dizer que *não falam de acordo com a doutrina gramatical tradicional, com os livros de gramática, como os livros didáticos etc.* Isto, sim, é verdade, embora quem diga tais coisas não se dê conta do que realmente acaba dizendo, no fim das contas. Até aí, “tudo bem”. A verdade é que, como já vimos, nunca falaremos nem muito menos escreveremos exatamente de acordo com os compêndios de gramática, visto que a maioria deles é pautada em textos literários escritos, um tipo especial de escrita que se aproxima do fazer artístico, o que não pretendem os brasileiros quando querem deixar um bilhete embaixo da porta para um vizinho ou familiar ou mesmo quando desejam pedir o pão na padaria. Voltaremos a este ponto mais adiante. Agora, quando se diz que nós brasileiros *falamos tudo errado*, comete-se, pelo menos, dois grandes equívocos. Primeiro,

ninguém fala tudo errado, se é que erra ao falar; e segundo, por se ter uma má concepção de língua, condena-se tudo o que é extra-gramática. Tudo isso é mais sério do que imaginamos, sobretudo os efeitos dos que pensam e agem assim.

Mas, voltando à relevância de se ensinar gramática na escola, não acreditamos que deva haver lugar para a dúvida. É claro que se deve refletir sobre questões de língua (aliás, esta é uma das mais importantes atribuições do professor de língua portuguesa), mas de forma diferente, tendo em vista existirem tantas formas mais sofisticadas de fazer isso do que as maneiras propostas pelos gramáticos.

Entende-se, assim, que o que não se deve é dar tanta prioridade à nomeação ou classificação de elementos gramaticais (a gramática pela gramática) em detrimento da análise desses itens com fins de produção de sentidos, fugindo do principal: de como as categorias gramaticais concorrem para a construção do discurso se pretende dizer, seja oralmente ou por escrito. Sumariamente, é preciso dizer que o professor de Língua Portuguesa do século XXI precisa, urgentemente, se quiser se comprometer com um modo mais relevante e funcional de ensinar nossa língua, buscar formação (já que os Estados não lhes oferecem o devido preparo) no sentido de conhecer as mais recentes teorias do texto (a propósito, ver os trabalhos sobre coesão e coerência de Koch, 2014), do trabalho com o texto em sala de aula (ver João Wanderley Geraldi, 1984), tanto o texto literário quanto o não literário, e deve, se possível, acessar materiais mais eficientes sobre o ensino de gramática na escola a partir de uma perspectiva interacionista da língua<sup>2</sup>. O que se pretende é deixar claro que é importante e, mais do que isso, necessário o ensino de gramática na escola, já que nada na língua acontece sem gramática nem tampouco a gramática pode ocorrer fora da língua, e que não mais nem menos, mas tão importante quanto ensinar gramática, é discutir com os alunos os aspectos gramaticais que concorrem para a produção de determinados sentidos em um dado texto; que efeito tem, por exemplo, a escolha de um verbo ou a opções por uma elipse; é preciso ir além dos aspectos meramente sintáticos, é necessário se chegar ao semântico, aos sentidos possíveis dentro de um texto, a questões de preconceitos sociais e de discriminação pela língua em sala de aula, à leitura de

---

<sup>2</sup> Atualmente já existem no mercado algumas boas opções de gramáticas, entre as quais se incluem a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012), do linguista Marcos Bagno, a Nova Gramática do Português Brasileiro (2010), de Ataliba. T. de Castilho e a Gramática do Português Brasileiro (2010), do linguista e gramático Mário A. Perini.

obras clássicas, contemporâneas e atuais das literaturas brasileira e portuguesa, além de outras nacionalidades; é preciso, finalmente, chegar ao texto, à sua leitura, ao seu entendimento, ao encantamento que se pode provocar a partir dele, às suas propriedades, às suas particularidades, às suas minudências, enfim à sua produção e refacção e às muitas outras atividades possíveis com o texto. Ampliaremos um pouco mais essa discussão adiante.

Portanto, a grande questão hoje, a nosso ver, não é mais se se deve ou não ensinar gramática na escola; mas, sim, como deve ser ensinada essa gramática e qual a qualidade desse ensino de gramática. Quanta importância e quantas horas são gastas com o ensino de gramática (que na maioria dos casos se resume à análise sintática de frases) enquanto outras questões mais importantes são esquecidas, como os fenômenos da textualidade, a leitura e a produção de textos em sala de aula, como foi visto. Como entender o funcionamento das sociedades ou como adquirir criticidade, por exemplo, se não por meio da leitura e de debates em sala de aula? Que tipo de aluno se pretende formar, afinal?

É necessário que se questione o quanto o ensino de gramática do jeito que tem sido feito atualmente contribui, por exemplo, para o desempenho linguístico dos alunos em situações reais de fala e escrita. Se os fatores mencionados forem levados em conta, certamente não nos questionaremos mais sobre a importância de se ensinar ou não gramática nas aulas de língua materna, mas ficaremos inquietos quanto ao ensino que temos oferecido. Uma pergunta para ecoar em nossas mentes: o ensino de gramática tal qual temos ofertado aos nossos alunos das séries finais do Ensino Fundamental é suficiente em si para desenvolvermos neles as habilidades mais básicas (como leitura e escrita) que pretendemos?

## 4 CONCEITOS E FUNDAMENTOS BÁSICOS: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal com vistas a uma interação qualquer (ANTUNES, 2014, p. 47).

Até este ponto, espera-se ter ficado bastante claro, a partir dos fatos mencionados e dos argumentos expostos, que o ensino de Língua Portuguesa precisa de um novo rumo, de novas perspectivas, de um novo olhar. Respondendo ao questionamento feito no final do tópico anterior, os estudos mais recentes não deixam dúvida quanto ao fato de que só estudar gramática, nos moldes do que a maioria das escolas faz hoje, não é suficiente para desenvolver as competências de leitura, escrita e fala dos alunos. Linguistas-gramáticos importantes como Mário Perini (2010, p. 18) são firmes em dizer que “(...) estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática”. Na mesma página de sua Gramática do Português Brasileiro (2010), em tom até irônico, Perini diz: “Esperar do estudo da gramática que leve alguém ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas”.

Não é preciso que se vá muito longe para percebermos isso; basta-nos que tão somente voltemos um pouco no tempo, recordemos nossas aulas de Língua Portuguesa (que, na verdade, eram aulas de gramática) e do que éramos capazes de ler e escrever assim que terminamos o Ensino Médio, após 11 anos de escola, é bom lembrar. Certamente, algo de que muitos de nós nunca iremos nos esquecer são das classificações dos tantos objetos, dos nomes imensuráveis das orações subordinadas, como “oração subordinada substantiva objetiva direta”, já que esse era o foco das aulas. Mas o quê, de fato, aprendemos sobre leitura, sobre falar em situação de maior monitoramento, como num debate, num programa de televisão, sobre como escrever uma carta, um e-mail, um conto? Pois é.

Partindo desses questionamentos e de tudo o que já foi demonstrado até aqui, já se pode avistar um dos ou talvez aquele que deve ser o principal objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na escola, do qual falaremos mais adiante, qual seja, desenvolver as habilidades de leitura, escrita e fala dos alunos, desde as

situações menos monitoradas de fala e escrita até as mais formais, de maior monitoramento, para lembrar as concepções de Stella Maris (1997), sempre tendo em mente que o texto deve ser o vetor de tudo isso. Como já se sabe, o ensino de gramática descontextualizada é incapaz de fazer isso. Mas, se até aqui se criticou o ensino de gramática tal qual vem sendo feito, a chamada gramática descontextualizada que tem sido levada para a sala de aula e ainda não foi dito nem demonstrado de forma aberta o que significa ensinar gramática de forma contextualizada, ao menos se procurou demonstrar o que não é um ensino de gramática contextualizada. A partir deste momento, passemos a lançar alguns princípios e fundamentos basilares para a construção do que chamaremos, apenas por uma questão de acomodação didática, de “gramática contextualizada”, porque como se verá, toda atividade verbal é contextualizada, sendo a gramática mais um delas; a questão é que a escola, incrivelmente, conseguiu desconectar essas duas realidades. Passemos a refletir, então, de modo mais profundo e preciso sobre o que é, de fato, um ensino de gramática que eleja como prioridade os sentidos e as intenções embutidos num evento verbal qualquer, para usar as palavras de Irandé Antunes (2014), isto é, um ensino de gramática contextualizada.

Como mostra este estudo e todos os outros atualmente sobre este tema, durante muitos séculos o ensino de Língua Portuguesa se confundiu com ensinar gramática, como também já se disse repetidamente (de propósito) neste trabalho, e ensinar gramática significou (e, infelizmente, continua significando, conforme se verifica em muitas escolas de ensino fundamental) classificar elementos sintáticos extraídos de frases, ou, no máximo, classificar palavras extraídas de um texto qualquer. Assim, vem se verificando, há um bom tempo, a urgente necessidade do estabelecimento de novos parâmetros e de novas perspectivas para o ensino no Brasil de modo geral e para o ensino de Língua Portuguesa em específico. O MEC, por meio dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998, vem reconhecendo oficialmente essa necessidade desde os anos 90:

A discussão acerca da necessidade de reorganização do ensino fundamental no Brasil é relativamente antiga, estando intrinsecamente associada ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX. A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de

repetência — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — são a prova cabal do fracasso escolar (BRASIL, 1998, p. 17)

Particularmente, no que diz respeito especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, ao reconhecimento da Ciência Linguística e suas ramificações e à admissão de certa crítica ao ensino de gramática, a publicação dos PCN's promoveram certa virada nessa questão, por assim dizer, abrindo bons caminhos para a reflexão do que deve ser o ensino de Língua Portuguesa e apontando novos horizontes. Vejamos mais uma parte do que diz o documento:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (BRASIL, 1998, p. 17-18)

Assim, todo e qualquer movimento no sentido de ampliar os horizontes do ensino de gramática em específico e de língua em geral deve considerar a necessidade de estabelecer fundamentos e concepções teóricas básicas, construindo um arcabouço no qual os professores possam apoiar suas tomadas de decisões e basear suas atividades de sala de aula. Nesse sentido, o documento do MEC tem servido de fundamento teórico indispensável a todo o trabalho que se pretenda com a linguagem em sala de aula.

Enfim, pode-se dizer que essas reflexões iniciais são suficientes para evidenciar ou apontar o ponto de partida de qualquer ação pedagógica cujo objetivo seja ensinar ou refletir sobre a nossa língua e seu ensino. Ou seja, antes de tudo, o professor de Língua Portuguesa precisa saber o que significa uma gramática e em que consiste uma língua, isto é, qual o lugar dos estudos gramaticais nos estudos de uma língua e de que modo os elementos gramaticais concorrem para a compreensão de uma unidade maior, o texto. Em suma: o que deve ter prioridade no ensino de língua materna? Qual deve ser o foco do ensino de gramática? Que caráter deve ser priorizado, o descritivo ou o normativo, prescritivo? Estes são questionamentos básicos e fundamentais para qualquer ensino de gramática que queira resultar em sucesso escolar. Qualquer outra hipótese ou programa de ensino que desconsidere essas questões elementares estará, sem sombra de dúvidas,



fatalmente fadada ao fracasso. Vejamos agora as principais concepções de gramática que formuladas por nomes importantes da investigação científica da língua.

#### **4.1 As muitas concepções de gramática e as implicações na sala de aula**

Antes que se passe a uma explanação mais detalhada dos mais variados conceitos de gramática que muitos estudiosos e pesquisadores da nossa língua têm formulado e as implicações e impactos dessas descobertas para o ensino nas séries finais do nível fundamental e no ensino de língua de modo geral, é necessário lembrar que ensinar gramática contextualizada não é mera questão de escolha deste ou daquele método, embora isso também seja importante; mas que se trata, na verdade, de assumir uma concepção de língua e de ensino que priorize o texto, seus sentidos e suas intenções.

Passemos a tratar agora de uma das grandes dificuldades do ensino de Língua Portuguesa: as concepções de gramática. Fala-se em dificuldade no que diz respeito às implicações que tanto o fato de conhecer como o de não conhecer ou não compreender com clareza e propriedade essas concepções podem ter (e têm tido, sabe-se) para o ensino de língua materna nas salas de aula das escolas brasileiras.

Como ponto de partida para a discussão, é bastante pertinente perguntar: de que gramática, afinal, estamos falando quando utilizamos a expressão “ensinar gramática”? Estamos nos referindo a um conjunto de normas e regras que subjazem qualquer língua do mundo, isto é, fazemos referência à estrutura que “deixa em pé” qualquer língua humana? Ou estamos nos referindo a um compêndio normativo, um livro de regras sobre o que devemos e o que não devemos utilizar ao falar ou escrever? Ou, então, estamos nos referindo a uma disciplina, a matéria Gramática? Esses questionamentos são fundamentais para a apreensão de conceitos básicos tão necessários e caros a qualquer abordagem que pretenda chegar à questão do ensino de Língua Portuguesa.

Devido à complexidade e à amplitude desse assunto, não são poucos os estudiosos que têm se debruçado em definir as principais concepções e definições de gramática, sabedores que são das implicações diretas que essas concepções têm para as aulas Língua Portuguesa e, paralelamente, dos equívocos que se tem

cometido nessa área de pesquisa, que vão, segundo Irandé Antunes, por exemplo, “desde a crença ingênua de que, *para se garantir eficiência nas atividades de falar, ler e de escrever, basta estudar gramática* (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*” (2007, p. 21).

Na tentativa de melhor resolver imbróglios como esses e de desatar alguns nós dessa questão, essa mesma autora apresenta um elenco de concepções gramaticais em seu livro “Muito além da gramática”. Para a Antunes (2007), quando se fala em gramática, pode-se estar se referindo:

**a)** à gramática como “regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em gramática do português”; trata, neste caso, da estrutura que compõe as línguas em geral, das normas que a subjazem, do esqueleto mais ou menos estável que a mantém de pé, por assim dizer, e de regras que podem ser assimiladas naturalmente por qualquer de seus falantes, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal de determinada comunidade de falantes, embora não se trate, necessariamente, da norma de maior prestígio social, mas das normas de uso daquele grupo em específico. Nesse sentido, é o saber linguístico que todo falante de uma língua possui intuitivamente – a chamada gramática internalizada.

**b)** à gramática normativa, isto é, às “regras que definem o funcionamento da norma culta”;

**c)** a uma “uma perspectiva de estudo, como em: ‘gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’ [...]”, refere-se à abordagem histórica de uma determinada tendência.

Pode-se estar tratando, ainda:

**d)** “de uma disciplina escolar, como em ‘aulas de gramática’”; ou mesmo de:

**e)** “um livro, como em: ‘a gramática de Celso Cunha’”. Nessa perspectiva, refere-se a um compêndio sobre a língua, um livro de descrição de como é a língua de determinada comunidade de falantes ou um livro de como deveria ser a língua de determinados grupo, ou seja, uma obra que pode ter um caráter mais descritivo ou mais normativo (prescritivo), dependendo da perspectiva do autor.

Os estudos de Travaglia (2009) apresentam uma lista ainda maior de concepções de gramática, salientando que a dinâmica da sala de aula, ou seja, as atividades que serão realizadas dependerão de que concepção de gramática será

admitida ou adotada pelo professor, uma vez que cada “espécie” de gramática atenderá a objetivos estritos, específicos. Assim, apresenta as seguintes concepções e particularidades:

**a) gramática normativa** – responsável pelas chamadas “regras do bem falar e do bem escrever”. Nessa concepção, a variante oral da língua acaba, normalmente, sendo relegada, e o ensino desse tipo de gramática nas escolas, como têm mostrado todos os estudos mais recentes, vem dando prioridade aos fatos artificiais da língua escrita na modalidade padrão. Essa gramática tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da chamada norma “cultura”. Ainda a esse respeito, ele diz:

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

**b) gramática descritiva** – aquela que descreve e registra os usos da língua em sua sincronia. Não renega as outras variantes linguísticas, ao contrário: “trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”. Nesse caso, a preferência pela descrição dos usos da oralidade se pode inferir do fato de que a língua nasce na fala e depois passa à forma escrita, ou seja, toda língua é feita pelos seus falantes, como já se disse páginas atrás. Nessa concepção, a gramática é o conjunto de observações feitas pelos cientistas da língua sobre determinada variante, explicando seus mecanismos;

**c) gramática internalizada** – definida como “o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”. Trata-se, pois, da mesma concepção que apresenta Antunes: são as estruturas já conhecidas e dominadas pelo falante da língua;

**d) gramática explícita ou teórica** – é o conjunto de todas as gramáticas normativas e descritivas que, metalinguisticamente, explicam o funcionamento dessa língua;

**e) gramática reflexiva** – esse tipo de gramática reflete os processos de construção do funcionamento da língua. Como diz Travaglia (2009), “se refere mais ao processo do que aos resultados [...] Parte, pois, das evidências linguísticas para

tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.” (p. 33);

**f) gramática contrastiva ou transferencial** – descreve duas línguas, ressaltando suas diferenças, “mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra.” (p. 35). Essa gramática pode ser usada em alguns momentos no ensino de língua materna para mostrar diferenças e semelhanças entre as variantes linguísticas existentes, como os dialetos, formalidade, sexo, faixa etária etc.;

**g) gramática geral** – “é uma gramática de previsão de possibilidades gerais” (BORBA, apud TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Isso significa que esse tipo de gramática objetiva o reconhecimento de todos os fatos linguísticos realizáveis e suas condições de realização – ou seja, a situação comunicativa é que determina o uso que se faz da língua. A gramática geral, assim, “se identifica com a definição de uma língua humana possível” e é vista em última análise como “uma parte da definição de ‘ser humano’” porque se entende que “os traços comuns a todas as línguas humanas são com toda probabilidade decorrentes de traços característicos da mente humana”. (PERINI, apud TRAVAGLIA, 2009);

**h) gramática universal** – essa espécie de gramática investiga as semelhanças entre as línguas, quais as características linguísticas comuns a todas.

**i) gramática histórica** – tem um caráter diacrônico, estudando “uma sequência de fases evolutivas de um idioma” (TRAVAGLIA, 2009, p. 36). Parte do seu surgimento até a atualidade da língua em questão. Analisa as evoluções linguísticas ocorridas, podendo-se, assim, examinar o uso do século passado e compará-lo ao uso atual;

**j) gramática comparada** – “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p. 36).

Feitas as devidas explicações de dois autores importantes da área de estudos dessas concepções, Travaglia e Antunes, é sumamente importante fazer algumas reflexões acerca desses conceitos, sobretudo dos que estão mais presentes no dia a dia dos falantes de português e dos estudantes, isto é, da sala de aula, observando que implicações ou impactos a escolha e o trabalho do professor com cada uma dessas espécies de gramática tem para a vida do aluno.

A respeito da chamada *gramática internalizada*, aquele que qualquer falante assimila naturalmente suas regras, antes mesmo de ir à escola, é bem interessante uma citação de Antunes (2007) quando diz que “uma criança de dois anos e quatro meses, ao ser interrogada se queria falar pelo telefone com a avó, respondeu prontamente: – Quero.” (2007, p. 26). Ainda sobre a gramática internalizada, na página seguinte do mesmo livro, a pesquisadora afirma que:

Se uma criança diz “minha colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática. Da gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipos de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27)

Quando o assunto é a *gramática normativa*, viu-se que tanto Antunes (2007) quanto Travaglia (2009) a concebem como o conjunto de regras da modalidade padrão da língua, embora tenhamos visto no início deste trabalho que existe uma eterna confusão, esta proveniente da própria imprecisão com que se empregam os conceitos de norma, norma culta, norma padrão, padrão culto, língua culta, etc. Tem-se, desse modo, que toda e qualquer variante apresenta sua(s) norma(s), pois suas particularidades é que regem o comportamento linguístico dos falantes. Apesar disso, circula na sociedade, sobretudo entre aqueles que lidam mais diretamente com a modalidade escrita da língua, como blogueiros, jornalistas, escritores e até mesmo professores de português, uma ideia simplista de que somente a chamada norma culta possui um conjunto de regras que a subjazem, isto é, uma gramática, quando sabemos que tal platitude não possui o menor fundamento científico; na verdade, todas as variedades de uma língua, quando em quaisquer condições de uso, possuem normas e regras de gramática devidamente bem definidas pelos falantes que as falam, por meio das quais se realizam e alcançam plenamente seus objetivos interacionais.

No que diz respeito à concepção de *Gramática enquanto disciplina*, Antunes (2007) faz uma anotação importante e até curiosa, como a que segue:

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer

sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação (ANTUNES, 2007, p. 32).

A anotação de Irandé Antunes é importante, no sentido de que desperta atenções para a relevância que tem recebido o ensino de gramática na escola (quase sempre resumido ao ensino de nomenclaturas e classificações de termos da sintaxe da língua), chegando a ter direito a carga horária especial<sup>3</sup>; e curiosa porque denuncia a dissociação feita entre a Gramática e os demais componentes de Língua Portuguesa, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação”, nas palavras da própria Irandé, conforme se pôde ler.

Vale dizer que isso tudo tem implicação direta no que se prioriza ou se descarta na sala de aula e na formação dos estudantes, pelo fato de que o muito tempo que se reserva a essa disciplina diminui as possibilidades de se oferecer aos alunos atividades que de fato aumentem sua capacidade de expressão social, como as atividades de fala, leitura e escrita, o que mais fazemos todo dia e o tempo todo na sociedade em que vivemos. Assim, as “aulas de Gramática” somente com fins metalinguísticos, além de enfadonhas, tornam-se inócuas, ineficientes e inúteis para a vida social e profissional do estudante, isto é, para que ele amplie sua competência leitora e escritora e participe, cada vez mais, das atividades sociais que envolvem práticas de letramento, já que não lhe mostram o que fazer com o conhecimento metalinguístico aprendido. É essa concepção de gramática como disciplina escolar que Travaglia denomina “explícita” ou “teórica”, pois são nas atividades metalinguísticas que os alunos têm contato com a estrutura, constituição e funcionamento de sua língua materna. Na verdade, o contato dos alunos atualmente tem sido mais com a estrutura do que com o funcionamento da língua.

Finalmente, ao se pensar na acepção de gramática enquanto um compêndio descritivo-normativo sobre a língua, não se pode deixar de considerar que a convivência pacífica das concepções descritiva e normativa de gramática na sala de aula (longe dos critérios equivocados de que existem normas melhores ou superiores que outras) seria a situação ideal, visto que a concepção normativa funciona como reguladora dos usos, estabelecendo certa padronização e

---

<sup>3</sup> Vale muito a pena consultar a pesquisa feita por Maria Helena de Moura Neves sobre o ensino de gramática em quatro cidades do Estado de São Paulo, envolvendo cerca de 170 professores. Os resultados são surpreendentes e corroboram tudo o que foi dito e denunciado até aqui neste trabalho.

estabilidade dos usos linguísticos dos estudantes, muito embora se saiba que toda norma linguística existente é ditada por seus falantes e usuários, e não o contrário, ao passo que a conotação descritiva abriria o devido e necessário espaço para que o professor-pesquisador levasse para as aulas de gramática as mais recentes análises e descobertas científicas da língua, funcionando, assim, a sala de aula como um laboratório de experimentos linguísticos, estimulando o cientificismo e o viés pesquisador dos alunos, por que não? Atualmente, como se sabe, a concepção que tem recebido maior espaço nas aulas de Língua Portuguesa é a normativa, quase sempre reduzindo significativamente o olhar cientista e inovador do professor de língua materna, aprisionando-o.

#### **4.2 A linguagem como interação social**

Vale a pena abrir este bloco com uma citação de um dos grandes nomes dos estudos gramaticais, Evanildo Bechara, quando diz que “A linguagem não é apenas uma “matéria” escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”. (SIMONE, apud BECHARA, 2006, p. 8).

Partindo do princípio de que a linguagem implica necessariamente interação e de que seu devido estudo adequado é um dos “fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”, como vimos acima, fica claro que não há mais espaço para um ensino de gramática equivalente a um ensino de regras desconexas do texto e da realidade dos alunos, sendo necessário levar para a sala de aula uma concepção de linguagem e de língua como interação social, tornando, assim, o ensino de gramática concorrente para esses fins de interação. Ou seja, o ensino de gramática só passa a ter significado real se entendido que os elementos gramaticais estudados têm a finalidade primeira de concorrer para a produção de sentidos responsável pela interação entre indivíduos falantes ou escreventes, os estudantes, propiciando, em alguma medida, o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, garantindo-lhe minimamente o exercício da cidadania. Nessa mesma direção, os PCN's registraram:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Esse documento demonstra toda a sua importância para o professor de Língua Portuguesa e para o que se faz na sala de aula ao definir qual deve ser nosso papel enquanto professores e o mínimo que precisamos garantir aos nossos estudantes ao término de oito anos do Ensino Fundamental, quando afirma que:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Portanto, para garantir que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania, só mesmo reformando o ensino de gramática, já que este sempre se confundiu com o ensino da própria língua, ampliando suas atividades e partindo necessariamente de uma perspectiva da linguagem como interação social. Mas, afinal, no que consiste mesma essa linguagem como interação social? Que implicações positivas a compreensão dessa teoria tem para o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras?

Compreender a linguagem como interação social significa perceber e reconhecer a sua efetiva natureza, ou seja, o fato de que a linguagem para nada mais serve se não para proporcionar a interação entre os indivíduos envolvidos do discurso. Como nos explica Irandé, o próprio “conceito de ‘interação’, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda ‘ação’ ‘entre’ dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente” (Antunes 2007, p. 18). Assim, chega a ser praticamente redundante falar em “linguagem como interação” ou mesmo em “gramática contextualizada”, visto ser essa a natureza de toda e qualquer atividade ou manifestação de linguagem. A esse respeito, Antunes (2007, p.40) esclarece:



Reiterando: falar de “linguagem contextualizada” ou de “gramática contextualizada” é um tanto quanto redundante, uma vez que, como atividade de interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular (ANTUNES, 2014, p. 40)

Na realidade, a concepção de linguagem como interação social deveria ser óbvia e um consenso entre os professores e todos os profissionais que lidam mais diretamente com a linguagem, o que evitaria muitos dos equívocos que temos lido e assistido, na mídia em geral, e nas salas de aula. Mas, na prática do dia a dia, isso efetivamente não ocorre. Os únicos “feitos” que as aulas de gramática têm conseguido é separar as análises sintáticas, o estudo das nomenclaturas e as classificações morfológicas da realidade linguística na qual estamos inevitável e inerentemente inseridos, deixando de cumprir seu papel mais elementar, o de concorrer para a produção de sentidos necessários à interação dos indivíduos situados em determinado contexto.

Desse modo, a linguagem quando concebida como interação social é, além de uma ação conjunta, uma atividade de reciprocidade, no sentido de que seus usuários exercem entre si mútuas influências e trocas, atuando uns sobre os outros nas mais variadas atividades de linguagem das quais participam diariamente. Nesse sentido, Irandé diz que “nada é, pois, mais coletivo que a atividade de linguagem”.

Visto pelo prisma da interação, toda atividade de linguagem é dialógica, conjunta, recíproca, visto que a interação pressupõe a troca de saberes, de informações e de conhecimentos humanos. Mas Irandé Antunes vai um pouco mais além, e diz o seguinte:

Nenhuma intervenção linguística, nenhum texto é apenas uma transmissão de informações, ou a passagem de uma mensagem, um simples dizer de uma pessoa a outra. Uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir de um com o outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro. Tanto assim que essa resposta já é costumeiramente esperada. Se ela não vem, em geral, protestamos: “Vai ficar aí calado?”; “Que tal?”; “Não diz nada?”; “O que acha?” etc., etc. (ANTUNES, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva interacional, a linguagem é sempre responsiva, no sentido de que ninguém fala por falar, pois estamos sempre respondendo ao que supomos que o outro não saiba, completando o seu raciocínio, fazendo inferências, criando expectativas antes mesmo que o outro indivíduo diga qualquer coisa. Portanto, a não ser que se pretenda falar apenas para não ficar calado, ninguém fala sozinho.

Finalizando, compreender essas questões elementares é fundamental para o ensino de Língua Portuguesa em geral e para as aulas de gramática em específico, porque se admitirmos que a linguagem se manifesta mediante atividades verbais de natureza complexa e diversa, nos permitindo a execução de uma pluralidade de ações e propósitos, dos mais simples aos mais monitorados, como “defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger, resguarda-se, acusar, denunciar, ressaltar, expor, explicar, , esclarecer, justificar, solicitar, convidar, comentar, agradecer, xingar” (ANTUNES, 2007, p. 20), perceberemos que não é possível reduzir a complexidade da linguagem à simples análise de frases desconectadas da realidade ou à extração de palavras de textos para efeitos de nomeações e classificações de ordem sintática ou morfológica; ou seja, toda e qualquer ação de natureza pedagógica deve partir (se pretender ser exitosa) do princípio de que toda atividade de linguagem (ou de língua) é necessariamente interativa e social. Isso tudo nos leva a um próximo passo dessa discussão sobre conhecimentos elementares ao professor: o que é mesmo uma língua numa perspectiva teórica interacionista da linguagem? E o que é uma gramática de uma língua, nesse mesmo sentido?

#### **4.3 Numa perspectiva interacionista da linguagem, o que é uma língua e o que é uma gramática?**

Como já vem sendo dito até aqui, duas questões muitíssimo relevantes e fundamentais para um ensino de gramática contextualizada, isto é, um ensino mais adequado do que o modo como vem sendo realizado até hoje nas escolas brasileiras, dizem respeito às concepções que carrega consigo o professor de Língua Portuguesa, visto que toda a sua prática é pautada no que acredita ser mais adequado e urgente aos seus alunos. Páginas atrás, como se leu, procurou-se demonstrar como é amplo o espectro de conceitos sobre gramática que se têm atualmente definidos. Agora que já se tem uma compreensão global sobre as muitas concepções de gramática, bem como de seus efeitos nas aulas de Língua Portuguesa, buscando ir um pouco mais além, vale muito a pena refletir sobre as seguintes indagações: afinal de contas, o que é uma língua, na concepção interacionista da linguagem? E o que é a gramática de uma língua nessa mesma perspectiva? Embora pareçam perguntas simples, as respostas para tais

questionamentos não são simples de responder, mas alguns estudiosos da língua têm apontado caminhos que podem ser trilhados com alguma segurança. A falta de reflexões mais consistentes e adequadas sobre esse tema pode explicar, em boa parte, a histórica confusão que sempre se fez (e se faz, ainda) nas escolas brasileiras sobre ensinar língua e ensinar sua gramática. Mas vejamos o que nos diz a especialista Irandé Antunes sobre o que é uma língua numa perspectiva interacionista da linguagem:

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras (ANTUNES, 2014, p. 23)

Ou seja, compreendendo-se que qualquer atividade verbal ou de linguagem é interativa, isto é, que de seu resultado presume-se a interação, também toda língua se constitui como atividade de interação. Assim, qualquer trabalho pedagógico cujo objeto de ensino seja a linguagem deve ter muito clara essa concepção. Em outras palavras, o ensino de gramática não pode mais se restringir a análises isoladas de frases, extraídas não se sabe de que contexto e ditas ou escritas não se sabe em que tempo nem a quem. Ao contrário, o ensino de gramática nas séries finais do Ensino Fundamental precisa tornar-se mais amplo, buscando sempre a construção de sentidos por parte dos estudantes.

Entendida a língua como “espécie” da linguagem, por assim dizer, e, portanto, meio de interação social entre indivíduos, dada a própria natureza da linguagem, conforme já discutido, outra questão se mostra bastante pertinente: o que é a gramática de uma língua, nessa mesma perspectiva de interação? Para responder a esta pergunta, oferecemos novamente a palavra a Irandé Antunes, que, sem titubear, nos diz:

A gramática é [nessa perspectiva interacionista da linguagem] um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais, que, são, na verdade, ações verbais. Tem fundamental importância. É necessária. Mas o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática (ANTUNES, 2014, p. 24), (grifos nossos).

É interessante pensar que a consideração de Antunes acima deveria ser um consenso entre os professores de Língua Portuguesa e os demais profissionais que lidam mais sistemática e diretamente com a linguagem, mas sabemos que isso não

ainda não é uma realidade. E reconhecemos isso com muito pesar, porque essas são concepções mais do que elementares dos estudos mais recentes da língua. A prova maior de que esses conhecimentos essenciais ainda estão pouco difundidos dentro da escola e na sociedade como um todo é a frequência com que ouvimos (em programas de TV, nas ruas, no rádio) e lemos em jornais e revistas (nas famosas colunas de especialistas em português (sic!)) que “o brasileiro fala tudo errado”, que “só em Portugal se fala corretamente”, que “os estudantes tiram nota zero no ENEM por que não sabem sequer falar, dirá escrever”, enfim, ouve-se e se lê as mais variadas e desastrosas opiniões, todas imbuídas da eterna crença de que a gramática é a própria língua. Certamente, “profissionais” dessa estirpe jamais ouviram ou saberiam definir ou mesmo fazer considerações mínimas sobre o que seja o “léxico” da língua, tão vasto e importante e, em igual medida, tão deixado de lado e tão pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, compreender a língua como meio de interação social e a gramática como um dos componentes da língua implica compreender que toda língua é constituída e construída por seus usuários, por seus falantes; são eles que vão testando hipóteses, inserindo palavras novas no léxico, criando neologismos, buscando meios variados de dizer e de escrever o que pensam, enquanto os gramáticos, por sua vez, vão tentando registrar o que vai se tornando mais comum, mais consensual, mais normal, mais regular entre os falantes.

É válido ainda acrescentar a essa discussão sobre elementos fundamentais que toda e qualquer língua é uma manifestação humana individual e coletiva a um só tempo, visto que cada usuário a utiliza com suas particularidades de sotaque, de região, de profissão, de estilo, de contexto e, ao mesmo tempo, dentro de um raio de comunicação possível com a sua comunidade. É esse conjunto de variedades e de possibilidades que constitui toda a riqueza de uma língua, e nós professores jamais podemos enxergá-lo como uma “ameaça ou corrupção da língua de Camões”, como se ouve por aí.

A crítica ao ensino e ao estudo de gramática atual é válida, dentre vários motivos discutidos até agora, pelo fato de “separar” a gramática da língua, que como já vimos é impossível de acontecer. A gramática é o conjunto de normas e regularidades estruturantes da língua, não a própria língua. Desse modo, não é possível pensarmos numa gramática separada da língua. Daí não haver o menor sentido no estudo de gramática que se distancia de uma perspectiva teórica

interacional da linguagem, visto que a reflexão sobre os componentes gramaticais, independentes de quais sejam, deve ter como finalidade a apreensão e a consequente produção de sentidos por parte do aluno. Mas como fazer isso utilizando frases extraídas de qualquer lugar, escritas não se sabe quando nem a quem ou se apropriando de textos com finalidade única de ensinar nomeações, classificações sintáticas e morfológicas? Neste momento, cabe perfeitamente a seguinte pergunta: por que frases, e não textos? Mais: qual deve ser o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, afinal? Vale a pena refletir sobre isso. Adiante!

## 5 AMPLIANDO HORIZONTES: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Começemos por afirmar que, a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa (ANTUNES, 2014, p. 39-40), (grifos da autora).

Mediante tudo o que foi argumentado até agora, é indiscutível o fato de que o ensino de Língua Portuguesa clama por urgentes e necessárias mudanças em seu curso, em seus métodos, em suas concepções. As pesquisas linguísticas vêm demonstrando que não há mais razões para que se continue acreditando no mito de que estudar normas e regras descontextualizadas dos usos reais que fazemos da língua diariamente (sem que se tenha claro e definido, pelo menos, um propósito, um interlocutor e um contexto) leve qualquer sujeito a falar, ler ou escrever melhor. O que se acredita é no trabalho sistemático, frequente e adequado com a oralidade, estudando as suas mais variadas possibilidades e contextos, isto é, suas possibilidades reais de uso; com a leitura, percorrendo seus caminhos, explorando sua diversidade e seus aspectos cognitivos; com a gramática a serviço dos usos reais, partindo sempre de uma concepção interacionista da linguagem e priorizando a construção e a produção de sentidos; enfim, no adequado trato com a modalidade escrita da língua, criando condições para que se produzam em sala de aula os mais variados gêneros textuais orais e escritos, tendo claro sempre seus objetivos, interlocutores e contextos.

Assim, embora nem este trabalho nem os demais atualmente disponíveis no mercado (por meio de artigos, de livros físicos e da internet, principalmente) sejam suficientes e capazes para apontar os caminhos definitivos do ensino de um ensino de gramática que seja relevante e que atinja objetivos mais satisfatórios, já existem bons autores apontando alguns rumos para essa mudança tão necessária. Antunes (2003), por exemplo, nos oferece boas e amplas reflexões, ao criticar o que atualmente se faz com leitura, escrita, oralidade e ensino de gramática. De modo bastante elucidador, embora ainda seja necessário refinar melhor e tornar mais prático o que se diz naquelas linhas, Antunes responde a muitas de nossas angústias sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola em geral e, mais

especificamente, sobre o ensino de gramática. A respeito do trato que deve ser dado à escrita pelo professor de português, (ANTUNES 2003, p. 61-66) afirma, categoricamente, que deve ser feito um trabalho capaz de promover aulas que priorizem:

- a)** Uma escrita de autoria também dos alunos;
- b)** Uma escrita de textos socialmente relevantes;
- c)** Uma escrita funcionalmente diversificada;
- d)** Uma escrita de textos que têm leitores;
- e)** Uma escrita contextualmente adequada;
- f)** Uma escrita metodologicamente ajustada;
- g)** Uma escrita orientada para a coerência global;
- h)** Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar.

Mais adiante, a autora destaca a importância do trabalho adequado e frequente com a escrita, ao dizer que “A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70), sugerindo, na sequência (ANTUNES 2003, p. 79-85), que o professor de Língua Portuguesa deve promover, em sala de aula:

- a)** Uma leitura de textos autênticos;
- b)** Uma leitura interativa;
- c)** Uma leitura em duas vias;
- d)** Uma leitura motivada;
- e)** Uma leitura do todo;
- f)** Uma leitura crítica;
- g)** Uma leitura da reconstrução do texto;
- h)** Uma leitura diversificada;
- i)** Uma leitura também por “pura curtição”;
- j)** Uma leitura apoiada no texto;
- k)** Uma leitura não só das palavras expressas no texto;
- l)** Uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Sobre o trato com a oralidade, campo muito pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, ainda que atualmente haja um movimento tímido de inclusão do

estudo do oral nos livros didáticos do PNLD, Irlandé (2003, p.100-105) nos diz que é pertinente que o professor explore em sala:

- a)** Uma oralidade orientada para a coerência global;
- b)** Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação;
- c)** Uma oralidade orientada para as suas especificidades;
- d)** Uma oralidade orientada para facilitar a convivência social;
- e)** Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto;
- f)** Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantores e repentistas;
- g)** Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Finalmente, sobre o trabalho com a gramática, Antunes (2003, p. 96-99) afirma que o professor de Língua Portuguesa deve levar para a sala de aula:

- a)** Uma gramática que seja relevante;
- b)** Uma gramática que seja funcional;
- c)** Uma gramática contextualizada;
- d)** Uma gramática que traga algum tipo de interesse;
- e)** Uma gramática que liberte, que 'solte' a palavra;
- f)** Uma gramática que prevê mais de uma norma;
- g)** Uma gramática enfim, que é da língua, das pessoas.

Assim, diante desse panorama apresentado, este último capítulo se dedicará exclusivamente a oferecer uma proposta de ensino de gramática contextualizada, pautada numa visão interacionista da linguagem e que priorizará sempre os usos reais e a produção de sentidos, uma gramática dos usos e para os usos. Para isso, é necessário pensar e, conseqüentemente, aderir a fundamentos teóricos minimamente adequados.



## 5.1 É necessário aderir a fundamentos teóricos adequados

Partindo do princípio de que todas as decisões tomadas pelo professor e de que todas as suas escolhas ou rejeições diárias, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, baseiam-se em alguma concepção, em algum entendimento ou em alguma teoria, ainda que de forma inconsciente, é necessário repensar sobre que fundamentos teóricos têm regido nossas aulas de Língua Portuguesa. Mais especificamente: a concepção que se tem do que seja a linguagem, do que seja a língua que se ensina e de sua gramática deve ser o ponto de partida de qualquer reflexão sobre o ensino de língua materna em geral e, em específico, sobre o ensino de gramática, objeto de nossas reflexões neste trabalho.

Nesse sentido, Castilho (2010, p. 42) nos lembra de que “temos de dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas. Temos de dispor de uma teoria sobre elas”, visto que tudo o que fazemos ou deixamos de fazer em sala de aula é motivado por alguma teoria. Nessa mesma perspectiva, Antunes nos diz,

Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p. 16).

É justamente este o ponto onde estão localizados os maiores conflitos no ensino de língua nas séries finais do Ensino Fundamental. É que a maior parte dos professores, dada uma formação universitária precária e conseqüentemente pouco abrangente como a dos cursos de Letras no Brasil (à semelhança do que também ocorre em muitas outras áreas de formação), ou não possui qualquer concepção razoavelmente adequada, minimamente apropriada, ou possui concepções reducionistas, distorcidas, deturpadas e arcaizadas do que seja a linguagem, a língua e a gramática de uma língua. Mais grave: a maioria acha (equivocadamente) que o ensino de gramática tal qual vem sendo praticado é suficiente por si só para garantir que seus alunos falem, leiam e escrevam melhor. Todos os estudos mais atuais, desde os que enfocam mais a questão dos aspectos cognitivos da leitura e

da escrita até aqueles mais voltados para o desenvolvimento da oralidade em seus mais variados contextos, têm provado o contrário.

Só para lembrar um dado alarmante e recente, segundo números do portal UOL Educação, só em 2015 mais de 53 mil estudantes obtiveram nota zero na prova de redação do Enem. Por um lado, é claro que o ensino não pode se resumir à preparação de nossos alunos para a realização de provas como o Enem; por outro, no entanto, um dado como este não pode passar despercebido, mas deve servir como um sinalizador de que o ensino de Língua Portuguesa não vai muito bem, de que a escola tem falhado no ensino da modalidade escrita da língua, de que as aulas de Língua Portuguesa não podem continuar se resumindo à análise da sintaxe de elementos frásicos ou utilizando o texto como mero pretexto para o ensino de regras absolutamente desconexas das situações reais de uso da língua e ignorando as práticas de letramento provenientes das mais variadas demandas sociais.

Dito de outro modo, não se pode continuar admitindo passivamente que as aulas de Língua Portuguesa sirvam, por exemplo, apenas para classificar ou extrair pronomes de um texto; não é mais suficiente saber se o pronome identificado em determinada frase é reto ou oblíquo. É necessário ir além, buscando saber que tipo de implicação semântica tem a escolha de um ou outro pronome, isto é, que efeitos de sentido essas ou aquela escolha provocará no texto que se pretende dizer ou escrever.

Enfim, qualquer atividade que propusermos em sala de aula terá, sempre, subjacente a(s) fundamentação(ções) teórica(s) que admitimos e considerarmos mais adequadas, razão por que faz muito sentido pensarmos em que fundamentos teóricos temos admitido em nossas aulas e quais seriam mais adequados ao ensino de gramática. Se se acredita que toda linguagem ou atividade verbal é interativa e nos permite executar uma infinidade de possibilidades como criticar, defender, elogiar, prometer, encorajar, pedir, ordenar, entre muitíssimas outras, não se poderá fugir de pelo menos um fato: não faz nem nunca fez o menor sentido um ensino de gramática cujo fundamento teórico não esteja pautado numa perspectiva interacionista da linguagem. Assim, quando o assunto é o ensino de língua em geral e/ou o ensino de gramática em específico, independente da série ou nível escolar, qualquer crença ou teoria que não leve em conta o fato básico de que a linguagem, a língua e sua gramática possuem natureza dialógica, interativa, funcional, e que não se diz nem se escreve nada que não seja a alguém, a um interlocutor definido,

situado num determinado contexto, com determinadas expectativas, será considerada um equívoco.

## 5.2 Os livros didáticos e o ensino de gramática

Novos horizontes, se não for isso o que será? Quem constrói a ponte, não conhece o lado de lá...

(Novos Horizontes, 10.000 destinos, Engenheiros do Hawaii, 2000).

Além da adesão a fundamentos teóricos adequados, outra questão bem atual e bastante pertinente ao ensino de gramática nas escolas públicas brasileiras é a escolha dos livros didáticos para o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Na maioria das escolas brasileiras, a seleção dos livros ofertados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) se dá pelos próprios professores, que avaliam de três a quatro exemplares de editoras diferentes, tendo que optar por um deles. Pode-se dizer que o problema já começa na própria seleção dessas obras, porque, por incrível que pareça, o que se tem testemunhado em muitas situações, em várias escolas brasileiras, é que uma boa parte dos professores tem preguiça de analisar os livros e acaba aceitando o que a maioria decidir. Isso acontece com bastante frequência nas escolas em geral. Depois, pela falta de formação e de informação bem fundamentada sobre o ensino de língua materna, grande parte dos professores de Língua Portuguesa não dispõe de critérios adequados e científicos, princípios consonantes com a pedagogia de língua atual, que prima por um ensino de gramática contextualizada e a serviço dos usos, e não o contrário.

O resultado disso é que acabam por escolher livros que trazem consigo uma visão teórica do ensino de língua muito pouco alargada; obras que ainda confundem conceitos básicos como norma-padrão e norma culta, ou, o que ainda é pior, que reproduzem a mesma ladainha de exercícios classificatórios dos velhos compêndios gramaticais, produzidas por autores que utilizam o texto como mero pretexto para o ensino de regras sem pé e sem cabeça, com exemplos forçados e criados apenas na imaginação deles próprios.

Apesar disso, já existem disponíveis no mercado algumas opções razoáveis de livros didáticos, bastando ao professor o cuidado na hora de “garimpar” essas obras. É preciso dizer que os livros didáticos deram um importante passo de qualidade nos últimos anos, sem deixar de dizer que ainda lhes falta muito para

alcançarem níveis satisfatórios de materiais que sirvam ao efetivo ensino de Língua Portuguesa em geral e, mais especificamente, ao ensino de gramática nos ambientes escolares. Fazemos uma rápida análise de uma dessas inúmeras obras oferecidas pelo PNLD às instituições de ensino brasileiras. Trata-se de uma das muitas versões do livro “Português Linguagens”, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, este, de 2014, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental II.

Mas o quê, de fato, é importante analisar na hora de escolher um livro didático para utilizar nas aulas de Língua Portuguesa? Sobretudo, o que analisar no que diz respeito ao ensino de gramática? Para que se faça uma boa escolha de um livro que realmente será útil em sala de aula, é necessário “escanear” os princípios teóricos-metodológicos que motivaram os autores a produzi-lo, estabelecendo alguns critérios fundamentais. Vale dizer que o roteiro abaixo é inspirado no que apresenta Marcos Bagno em sua obra “A variação linguística nos livros didáticos”, com as devidas adaptações e ampliações que exige o trabalho pretendido até aqui. Sumamente, o que se pretende é fornecer critérios mínimos para a escolha de livros didáticos mais adequados e mais coerentes com a pedagogia de língua atual. Como ao final deste trabalho será ofertada uma sugestão de ensino da coesão sequencial, aproveitemos para verificar, entre outras questões, como se dá no livro didático em questão o tratamento das relações de coesão estabelecidas pelos conectores.

### **1. O livro deixa claro quais são os objetivos, os pressupostos teóricos e metodológicos sustentados por seus autores no que diz respeito ao ensino de gramática na escola?**

A obra “Português Linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar dedica um texto inteiro, intitulado “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio”, indo da página 15 à 18 do Manual do professor, no anexo ao final do livro, que deve servir de apoio ao professor, esclarecendo o que os autores entendem por ensino de gramática na escola. Cereja e Cochar, após uma breve explanação histórica das críticas que o ensino de gramática vem sofrendo, inclusive pelos PCN’s, e o reconhecimento de que os trabalhos publicados até agora, apesar de significativos, ainda são insuficientes, assumem, desse modo, uma concepção de “gramática no

texto”, concepção semelhante à que propomos neste trabalho, algo que evoca a ideia de um ensino de gramática contextualizada. Os autores criticam ainda, no livro em questão, o fato de o texto raramente ser tomado como unidade de sentido, nas aulas de gramática, e mais raramente ainda como discurso, sendo comumente relegado ao papel de mero suporte para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

## **2. A obra deixa clara a concepção de língua e de gramática dos autores?**

Sim. Segundo seus autores, a obra adota uma concepção interacionista de linguagem e um ensino de gramática no texto (posição também defendida aqui neste trabalho). Para Willian Cereja e Thereza Cochar o ensino de gramática deve se pautar na “interação, texto e reflexão” (CEREJA, COCHAR 2014, p. 15), deixando entrever ainda que discordam da ideia de que é preciso “começar do zero”. Os autores dizem, em certo trecho do texto “Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio”, que “não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da “gramática tradicional” e que “alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões” (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 15). É pertinente, por fim, dizer que os autores deixam claro que o texto não deve ser tomado como pretexto para a prática da metalinguagem, mas que se deve primar, nas aulas de gramática, pela “construção de sentido ou dos sentidos do texto” (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 16), embora ainda sustentem velhas confusões como a que existe entre os termos norma culta/língua culta/norma-padrão, ao dizerem “Entendemos que, para o estudante ter domínio da norma-padrão...”. Fica claro que para Willian Cereja e Thereza Cochar, esses termos se referem ao mesmo objeto, na contramão do que foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

## **3. Há, na obra, um capítulo destinado aos fatores de coesão e coerência? Como são tratados?**

Sim. Embora ainda tímido, há nesta obra um adendo intitulado “A conectividade”. Seus autores buscam, por meio de exercícios intuitivos e reflexivos,

levar o estudante a perceber como se dão as relações de conexão responsáveis pela coesão e coerência textuais, afirmando que “um texto não é um amontoado de palavras” (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 165), mas que este deve “apresentar articulação de ideias (coerência) e articulação gramatical entre palavras, orações, frases e partes maiores, algo muito próximo do que se defende hoje para o ensino de língua portuguesa em geral” (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 165).

- 4. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa, no que diz respeito ao trato dos os conectivos como fatores de coesão textual, o livro se limita à classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas (dando a impressão de que são os únicos elementos linguísticos responsáveis pela conectividade de frases ou das partes de um texto), ou vai além, abordando os principais mecanismos de referenciação, entre os quais a anáfora e a catáfora?**

Embora apresente concepções coerentes com a pedagogia de língua atual e, conseqüentemente, sobre o ensino de língua, a obra “Português Linguagens” deixa a desejar no que diz respeito ao tratamento dado às relações textuais estabelecidas pelos conectores, limitando-os às conjunções e caindo na velha e pouco abrangente classificação das conjunções em coordenadas e subordinadas. de Sim. Embora ainda tímido, há nesta obra um adendo intitulado “A conectividade”. (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 232). Apesar disso, é possível notar algum esforço dos autores em oferecer atividades alinhadas com as concepções pedagógicas defendidas e com os compromissos assumidos nas seções explicativas do livro.

- 5. O livro explora os mais diversos gêneros textuais com profundidade ou fica na superfície do reconhecimento da estrutura dos gêneros? E qual é o tratamento dado pelos autores à questão da oralidade? Continuam a fortalecer a velha dicotomia entre fala e escrita ou buscam demonstrar que a fala e a escrita se interinfluenciam muito mais do que se imagina, num *continuum*?**

Evidentemente, nenhum livro didático é completo a ponto de dar conta de todas as questões de linguagem, incluindo os gêneros textuais. Não obstante, o livro

“Português linguagens” dá um tratamento bastante adequado aos gêneros textuais de maior circulação na sociedade, propondo atividades de leitura, escuta, produção e reflexão sobre o texto teatral (oral e escrito), a crônica (subjetiva e argumentativa), o anúncio publicitário, as cartas de leitor, argumentativas e de reclamação e solicitação, o texto de divulgação científica e o seminário, diluindo as questões gramaticais de maior relevância entre essas atividades textuais. Em linhas gerais, é possível reconhecer que a obra de Willian Cereja e Thereza Cochar estão muito próximas do que se espera para o ensino de língua materna em geral e para o ensino de gramática em específico.

### 5.3 Gramática e texto

Como ponto de partida, vale a pena perguntar: por que frases e não textos? Por que nas aulas de Língua Portuguesa ainda há dominância das atividades de nomeação e classificação de frases e de seus elementos? Quando é que o texto passará a ser ponto de partida e, mais do que isso, objeto de ensino nas escolas brasileiras?

São fortes os indícios da Linguística textual sobre a insuficiência da frase para o desenvolvimento das competências básicas de escuta, leitura, fala e escrita dos estudantes brasileiros. É até curioso pensar que a escola é o único campo da vida onde somos levados a refletir sobre frases, a analisar frases, a classificar frases e elementos de frase, a formar frases, tudo isso sem qualquer interlocutor, sem a mínima intenção comunicativa, sem por que, para quem nem para quê. Não datam de hoje nem são poucos os estudos da Linguística de texto que vêm buscando demonstrar que os estudos da frase empreendidos nunca deram conta do texto. Sobre isso, Marcuschi (2012) afirma:

A Linguística de texto, tal como é conhecida hoje, surgiu na década de 60. Desenvolveu-se rapidamente e em várias direções (...). Dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto (MARCUSCHI, 2012, p. 15-16).

Evidente que não se pode perder de vista a importância de alguns enunciados curtos para as aulas de Língua Portuguesa. Um texto publicitário (Beba Coca-Cola), um aviso (Não haverá aula amanhã), uma advertência (não entre, siga em frente,

atenção, etc.). Mas vale lembrar que, apesar de curtos, são textos, não são frases. São textos porque desempenham funções comunicativas específicas e evidentes; são textos porque têm previstos determinados interlocutores, são produzidos em certos contextos sociais, com propósitos interativos claros. Portanto, são textos, e sempre que for conveniente analisar suas especificidades, seus aspectos, devem aparecer em nossas aulas. O que não se pode mais aceitar, num país onde *apenas* 26% do total de brasileiros com mais de 15 anos são capazes de ler e de entender textos medianamente complexos, é que a frase continue sendo núcleo do ensino de Língua Portuguesa, quando os documentos oficiais, os PCN's (1998), já fizeram claro apelo no sentido de que o objeto de ensino das aulas de português (ou de linguagem) deve ser o texto.

A questão é que deter-se única e exclusivamente às nomeações e classificações das classes gramaticais e suas subclasses ou continuar com a prática do estudo de frases nas aulas de Língua Portuguesa parece algo absolutamente mais confortável aos professores. Lançar-se ao terreno do texto dá trabalho e implica sair de uma posição de conforto e estabilidade para um lugar de aventuras, descobertas e de mil e uma possibilidades. Assim, embora saibamos que os resultados de um ensino a partir de textos e para o texto são muito mais eficientes, a maioria dos professores de Língua Portuguesa ainda prefere não buscar novos horizontes para o ensino, mas ao contrário, manter-se preso à tradição, sem tirar nem pôr em suas concepções e métodos de ensinar.

O ensino de gramática tal qual vem sendo praticado há séculos é um campo estável, onde se evitam os questionamentos, as inferências, as suposições, as sugestões, as hipóteses, as dúvidas, as perguntas; trata-se, nessa perspectiva, de um ensino pronto e acabado, em que um objeto direto vai ser sempre objeto direto e ponto final. Sobre isso, o professor Wanderley Geraldi, como alguém que vivencia o ensino diariamente por muitos anos, num ar quase filosófico e poético, afirma:

A presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar “ensinar o quê”, mas “ensinar para quê”, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastreia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 16)



Na contramão do que nos diz Geraldi (2010), com raríssimas exceções, a prática do ensino de gramática segue praticamente inalterável nas instituições de ensino brasileiras, igualando-se a algo parecido com o que se faz com os dogmas ou rituais religiosos nas igrejas pelo mundo afora, o que deixa o professor de português mais tranquilo, mais seguro de si. Mas o fato é que, há muito tempo, as exigências sociais estão clamando por novas concepções de ensino, por novos métodos (por que não?) de ensino de Língua Portuguesa, por professores que queiram construir a ponte, mesmo sem saber o que tem do outro lado, para lembrar uma das mais belíssimas canções da banda Engenheiros do Hawaii, chamada “Novos Horizontes”. É necessário avistarmos novos horizontes para o ensino de língua materna em nosso país, porque os velhos métodos e as antigas concepções já não dão mais conta das exigências e das demandas sociais latentes.

Superada a discussão de que a gramática da frase não mais dá conta das demandas sociais diárias, professores inquietos fazem a seguinte pergunta: ensinar gramática ou texto? Para responder a esta pergunta, cabe outra pergunta: é possível ensinar gramática sem ensinar texto e vice-versa? A resposta é negativa. Gramática e texto se completam. Vejamos o que nos diz Antunes sobre isso:

Na verdade, não existe texto sem gramática nem gramática para que os textos sejam possíveis. O que ainda falta, não apenas na escola, mas em todos nós que, por vezes, a pressionamos tanto em torno dessas faltas questões, é uma exploração textual da gramática, o que significa dizer um estudo de como as categorias gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos (ANTUNES, 2005, p. 90).

Tendo isso em vista, pretendemos oferecer, ao fim deste último capítulo, uma pequena demonstração do que pode ser feito nas aulas de Língua Portuguesa quando o foco for o estudo gramatical contextualizado, a fim de alcançar os objetivos discutidos até agora nesta dissertação. Para tanto, tomaremos como objeto de estudo a coesão textual pela via da conexão, com foco nos conectivos, aquelas palavrinhas responsáveis por unir orações, ligar parágrafos ou blocos maiores de um texto.

Inicialmente, partiremos de um conceito bem mais amplo dos chamados conectores, seguindo de perto as sugestões de Antunes (2003), buscando superar o que normalmente fazem os livros didáticos escolares, que se contentam em apenas classificar esses elementos, comumente limitando-os às conjunções coordenativas e subordinativas, explorando muito pouco as incontáveis conexões que eles são

capazes de estabelecer nos textos, normalmente, propondo um trabalho isolado desses itens gramaticais. Ao contrário disso, superando a noção de gramática da frase (entendendo que nos manifestamos exclusivamente por meio de textos, e não de frases), buscaremos demonstrar a importância desses elementos linguísticos para a construção de sentidos no texto, sobretudo no texto escrito, no sentido de garantir a coesão textual (e, às vezes, a coerência), numa perspectiva da Linguística Textual, campo de estudo que surgiu na década de 60 e ganhou bastante força no Brasil após a década de 70. A propósito, é bastante pertinente sintetizar, nas palavras de Ingedore Koch, o objeto de investigação da Linguística Textual ou Linguística de texto, como preferem alguns autores:

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerada a unidade básica de manifestação de linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explorados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõe: a diferença entre frase e texto não é meramente quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCH 2014, p. 11)

Reconhecendo que o ensino de língua em geral passa por uma inevitável e significativa transformação (num movimento sem volta), bem como o ensino de gramática, que agora leva em conta não mais a frase, mas o texto como unidade de sentido, e que, apesar das contribuições significativas que os muitos estudos de Neves, Antunes e Faraco (em meio a tantos outros autores) têm dado aos professores de Língua Portuguesa, embora não sejam plenamente suficientes para apontar à miúdo como deve ser o ensino de gramática na escola, reconhecemos também a difícil e nem um pouco simples tarefa de sair de uma perspectiva normativo-tradicional, de uma gramática da frase, escola na qual fomos formados e que nos que guiou até hoje, para uma gramática no texto. Como diz Antunes (2005, p. 23), “As inquietações deixadas pela constatação de que ‘como está não pode ser’ nem sempre trazem muitas pistas de como ‘deveria ser’”.

Finalmente, para avançar na discussão por um ensino mais qualitativo de gramática no texto e fazê-lo de modo consciente e abrangente, vale muito a pena lembrar uma importante observação de Irandé Antunes quando se refere a uma *lexicogramática*, palavras que descrevem a postura que buscamos assumir neste trabalho:

Não existe um léxico e uma gramática; existe, sim, uma lexicogramática, cujas unidades dão conta, em textos, da expressão dos

sentidos e das intenções que queremos comunicar. Assim, seria de toda a conveniência não separar a gramática do léxico, pois todo o sentido apreensível nos “textos nossos de cada dia” é obra desse conjunto: lexicogramática (ANTUNES, 2014, p. 122).

#### 5.4 Da frase ao texto: a coesão textual

Sabe-se que um texto não se resume à simples “soma ou sequência de frases isoladas” (Koch 2014, p. 14) e independentes, e que uma unidade de sentido (texto) precisa apresentar, em seu interior, relações sintáticas, semânticas e pragmáticas. Alguns autores, como, por exemplo, Marcuschi (1983), Antunes (2003), e Koch (2014), dentre outros, dedicaram boa parte de seus estudos tentando compreender o que hoje é chamado de forma quase consensual na Linguística de texto de “propriedades textuais”. Entre outras questões, esses estudiosos verificaram que essas tais propriedades ocorrem com certa frequência e regularidade em nossos discursos e que elas é que são capazes de transformar uma simples sequência justaposta de frases em um texto, aqui entendido como “unidade de sentido”. Entre as principais propriedades textuais estão: a) a coesão; b) a coerência; c) a informatividade; e a d) intertextualidade.

Dessas quatro propriedades – vale lembrar que existem muitas outras, as quais não serão explicitadas por não interessarem diretamente a este trabalho – nos deteremos na primeira, “a coesão”, que se materializa textualmente mediante o emprego consciente que fazemos dos chamados “procedimentos e recursos coesivos” e que é responsável pelas inúmeras conexões que criamos quando falamos ou escrevemos, garantindo aos nossos textos a chamada *progressão* ou *continuidade textual*.

Mas o que é que, concretamente, garante a coesão de um texto? Reiterando: como se dão, de modo prático, as diversas relações, elos e ligações responsáveis pela coesão textual quando falamos ou escrevemos? Antunes (2005, p.52) afirma que essas relações são de natureza semântica e se diferenciam de acordo com o nexos que criam, podendo ocorrer por *reiteração*, por *associação* ou por *conexão*. A respeito do primeiro tipo, diz:

A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso –, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito

antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. Esse movimento, dito de outro modo, indica ainda que tudo o que vai sendo posto no texto é virtualmente objeto de futuras retomada (ANTUNES, 2005, p. 52)

Nesse sentido, toda vez que se substitui uma palavra por um pronome, por um seu sinônimo ou hiperônimo, está-se construindo a coesão textual pela via da reiteração. Quando à associação, Antunes (2005) assim a define:

A associação é o tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre as diversas palavras presentes. Palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos afins criam e sinalizam esse tipo de relação. Por ela é que, mais amplamente, nenhuma palavra fica solta no texto (ANTUNES, 2005, p. 53)

Outro tipo de relação textual que garante a coesão é a conexão, assim definida:

A conexão (...) corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Realiza-se por meio de unidade da língua que preenchem essa função – mais especificamente as conjunções, as preposições e as respectivas locuções – ou por meio de expressões de valor circunstancial, inseridas na sequência do texto. Um e outras se constituem o que tradicionalmente se tem chamado de conectores (ANTUNES, 2005, p. 54-55)

Tendo por base os estudos sobre a coesão de Halliday e Hasan (1976), Koch (2014) apresenta, necessariamente nesta ordem<sup>4</sup>, os seguintes mecanismos de coesão: “a referência” (pessoal, demonstrativa, comparativa), “a substituição” (nominal, verbal, frasal), “a elipse” (nominal, verbal, frasal); “a conjunção” (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa); e a “coesão lexical” (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Já Antunes (2005), numa clara tentativa de simplificar para o professor a apresentação desses procedimentos e recursos de coesão que garantem, dentre outras coisas, as conexões e progressões dos nossos discursos, apresenta-os da seguinte maneira: “repetição” (por meio de paráfrases, de paralelismos ou da repetição literal), “substituição” (que pode ser gramatical, lexical, elíptica), “associação semântica entre palavras”; e “conexão”.

Analisando os estudos de Antunes (2005) e de Koch (2014), verificou-se rigor teórico e científico em ambos e considerável convergência de pontos de vista entre

---

4 Ressalte-se que não seguiremos necessariamente a ordem de apresentação dos fenômenos de coesão utilizada por nenhuma das autoras, mas que buscaremos abordar aqueles mecanismos de coesão considerados de maior incidência nos textos de estudantes e da mídia em geral, reconhecendo a impossibilidade de demonstrar todos, dada a limitação deste trabalho.

as autoras, sobressaindo apenas, em alguns casos, uma diferença de nomenclatura dos fenômenos analisados. Por esse motivo, este trabalho se utilizará, indistintamente, sempre que conveniente, de definições e exemplos tanto de uma quanto de outra autora.

Entendemos que o mais relevante disso tudo é saber que o resultado da adequada utilização desses procedimentos/mecanismos e recursos coesivos em um texto é capaz de garantir sua coesão, pedra fundamental para a articulação das ideias textuais, funcionando como uma espécie “travejamento” funciona na construção do forro de uma casa. Portanto, convém observar o que alguns autores nos dizem sobre esse fenômeno textual, a coesão. Numa perspectiva do estudo do inglês, uma obra clássica de Halliday & Hasan (1976) assim a define:

A coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4).

Já Marcuschi (1983) define os fatores de coesão textual como sendo “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” (apud KOCH, 2009, p. 16), funcionando, na opinião do autor, como “uma espécie de semântica da sintaxe textual” (apud KOCH 2009, p. 17). Na literatura sobre o assunto, é possível encontrar discordâncias no que diz respeito à coesão como condição necessária para a criação de um texto. O próprio Marcurschi chega a afirmar que “a simples justaposição de eventos e situações em um texto podem ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência” (apud KOCH, 2009, p. 17) <sup>5</sup>. Em outras palavras, o que o autor defende é a ideia de que é possível que um texto seja coerente sem que seja coeso. Por outro lado, é possível que um texto apresente coesão sem que o seja, necessariamente, coerente, teorias com as quais corroboramos. Some-se a isso o fato de que um texto pode apresentar elementos linguísticos coesivos sem que, contudo, seja coeso. Mas, no que tange às discordâncias sobre coesão e coerência, preferimos o bom senso de Koch (2014, p.18), que pondera:

Se por um lado a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também,

---

<sup>5</sup> Aqui, vale dizer que, dada a complexidade e amplitude do tema “coerência” e a limitação deste trabalho, evitaremos um estudo mais aprofundado do assunto, limitando-nos a analisar as possíveis relações coesivas estabelecidas pelos conectores e suas implicações para a coerência textual.

que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõe (KOCH, 2014, p. 18)

Numa perspectiva bastante ampla, na mesma página desta obra, a autora também apresenta um conceito para coesão:

Pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 2014, p. 18).

Vale ressaltar que Koch (2014), ao tratar da coesão, divide-a em duas modalidades: a “coesão referencial” e a “coesão sequencial”. Para a primeira, diz:

Chamo de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual (KOCH, 2014, p. 31)

Já sobre a coesão sequencial (na qual concentraremos nossa proposta de ensino a seguir), Koch afirma:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2014, p. 53).

Assim, entendemos que a coesão referencial é aquela que gera, no interior do texto, uma rede de relações entre palavras e expressões, possibilitando ao leitor identificar os referentes sobre os quais se fala no texto. Vários são os elementos gramaticais que podem operar para a coesão referencial, indo desde pronomes a substantivos. Já a coesão sequencial é aquela que cria, no texto, condições para que o discurso avance. Entre os principais elementos linguísticos responsáveis pela manutenção da coesão sequencial no interior do texto estão as flexões verbais de tempo e modo e as conjunções, além dos adjuntos adverbiais.

Antecipando-nos a qualquer suspeita de que alimentamos aqui uma compreensão reduzida da coesão textual, é bastante pertinente uma citação de Antunes (2005), com a qual concordamos inteiramente:

Sabemos que a coesão dos textos não se limita a operações de tirar e pôr palavras, como se elas fossem o começo e o fim de tudo. Sabemos que um texto não se limita à cadeia de palavras que aparece na superfície e que as palavras não funcionam apenas como forma de nomear as coisas do mundo. Sabemos, sim, que toda interação verbal – em textos falados e escritos – resulta de uma rede de conhecimentos, de relações e de intenções que partilhamos com os outros e é um processo que se constitui na atividade social em que estamos mergulhados. A produção e a recepção

de um texto, portanto, são atividades interativas, de natureza sociocognitiva, uma vez que mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos (ANTUNES, 2005, p. 58).

E assim, na tentativa de manter a fidelidade de nossos objetivos com este trabalho (qual seja: fornecer uma ferramenta didática a mais aos professores de Língua Portuguesa que lidam mais diretamente com o ensino nos níveis da educação básica, sobretudo nas séries finais), passemos, a partir de agora, a conhecer os principais procedimentos e recursos de coesão textual, numa perspectiva o máximo possível didática, sem desapegar-nos, no entanto, do rigor teórico apresentado nos trabalhos de Koch (2014) e de Antunes (2005). O objetivo também é, na medida do possível, responder ao menos algumas das tantas perguntas que milhares de professores de Língua Portuguesa se fazem no Brasil sobre os rumos desse ensino que leva em conta não mais a frase, somente, mas o texto.

Para tanto, devido à limitação deste trabalho, dispensaremos o debate de questões muito minuciosas, como, por exemplo, a da problemática surgida dentro dos estudos sobre “referenciação”, que envolve as várias noções e conceitos do que seja “referente”, indo desde a Filosofia até a Linguística Textual, e buscaremos adotar sempre posicionamentos em que sobressai o bom senso dos autores e conceitos que encontrem mais ou menos um consenso na literatura linguística, apegando-nos sempre a tudo que tiver interesse direto para o ensino de língua em geral e para o ensino de gramática em específico, visto ser este o foco maior das reflexões feitas até aqui.

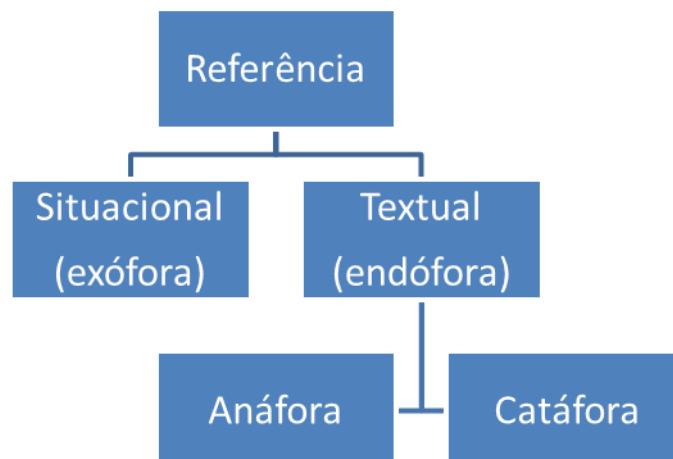
## **5.5 Procedimentos e recursos coesivos**

Produzir um texto com qualidade exige dos estudantes ou de qualquer indivíduo que se proponha à tarefa de escrever conhecimentos muito específicos dos mecanismos de coesão, que funcionam mais ou menos como as placas de trânsito que nos orientam nas cidades, indicando se devemos virar à direita, à esquerda ou se devemos seguir em frente sem olhar para trás. No texto, são esses mecanismos e/ou recursos de coesão que indicam ao leitor se este deve voltar atrás, para recuperar uma informação indispensável à compreensão do que está

lendo ou se deve esperar encontrar a informação que deseja um pouco mais adiante. Às vezes, a ausência de mecanismos de coesão, seja esta referencial ou sequencial, pode tornar um texto absolutamente confuso para o leitor. Vejam-se, a partir deste ponto, os principais mecanismos e/ou procedimentos coesivos e seus devidos desdobramentos em exemplos apresentados ora por Antunes (2005), ora por Koch (2014) e ora por Marcuschi (1983). É pertinente dizer que os exemplos demonstrados por estes autores serão devidamente referenciados quando utilizados aqui.

### 5.6.1 Referência (exofórica e endofórica)

A partir dos estudos de Halliday e Hasan (1979), Koch apresenta o mecanismo de coesão conhecido como “referência” como sendo “os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários a sua interpretação” (2014, p. 19), dividindo-a em *situacional* e *textual*. A **referência situacional** ocorre quando se faz remissão a algum referente que está fora do texto (exofórica); já a **referência textual** acontece quando o referente pode ser localizado no próprio texto, sendo chamada de *anáfora* (quando o elemento de coesão retoma o item ao qual se refere) e *catáfora*, situação em que o referente é apresentado após o item de coesão. A autora subdivide ainda a referência em *peçoal* (aquela feita por meio de pronomes pessoais e possessivos), *demonstrativa* (a que é realizada por pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e *comparativa* (realizável por meio de similaridades e identidades). Koch (2014, p. 19) apresenta em seus estudos um diagrama muito semelhante ao que aparece abaixo:





Para demonstrar os mecanismos e recursos de coesão frequentemente mais correntes em nossos textos (orais e escritos), utilizaremos exemplos de Koch (2014), marcando-os com (\*), e de Antunes (2005), sinalizando-os com (\*\*); nos demais casos, não marcados por (\*), são todos exemplos nossos criados *ad hoc* ou utilizaremos demonstrações extraídas de sítios de jornais e revistas de média e grande circulação no Brasil; todos serão devidamente referenciados. Vejam-se:

1. **Você** não se arrependerá de ter lido este anúncio\*. (exófora)
2. Fã de ‘The Walking Dead’ mata amigo após acreditar que **ele** virou zumbi (referência pessoal anafórica)

*veja.com em 27/10/2015*

3. Só te digo **isto**: não venhas mais aqui! (referência demonstrativa catafórica)
    - a) É uma aula **igualzinha** à de ontem.
    - b) É uma aula **parecida** com a de ontem.
    - c) É uma aula bem **diferente** da de ontem.
- (referência comparativa endofórica)
4. Por que você está decepcionada? Esperava algo de **diferente**\*? (referência comparativa exofórica)

## 5.6.2 Repetição/reiteração

### 5.6.2.1 Paráfrase

São recursos da repetição a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*<sup>6</sup>. O primeiro recurso, a **paráfrase**, é assim definido por Irandé Antunes:

A paráfrase acontece sempre que recorremos ao procedimento de *voltar a dizer o que já foi dito antes*, porém, com outras palavras, como se quiséssemos traduzir o enunciado, ou explicá-lo melhor, para deixar o conteúdo mais transparente, sem perder, no entanto, sua originalidade conceitual. A paráfrase é, portanto, uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. É um recurso bastante comum nos textos explicativos, ou naqueles com função didática, nos quais há, obviamente, um interesse particular na compreensão dos pontos abordados (ANTUNES, 2005, p. 62).

Assim, a paráfrase é exatamente aquele recurso de coesão que se utiliza quando se quer “refazer um pensamento”, “dizer de outro modo que já se disse”,

---

<sup>6</sup> Com a intenção de ampliar o acesso dos professores aos assuntos abordados, as terminologias utilizadas neste trabalho, como “repetição propriamente dita”, “conexão”, entre outras, são e serão preferencialmente as mesmas utilizadas por Antunes (2005), por entendermos que estabelecem uma relação mais direta os conceitos e exemplos utilizados até aqui.

tendo a clareza como finalidade maior. A paráfrase costuma introduzida por meio de expressões reiterativas do tipo “isto é”, “ou seja”, “melhor dizendo”, “quer dizer”, “dizendo de outro modo”, “em outras palavras”, ou resumitivas como “em tese”, “em resumo”, “em síntese”, “em suma”. De acordo com Antunes (2005, p. 63), “a paráfrase constitui, assim, um recurso reiterativo bastante significativo, pois propicia a clarificação de um conceito (...)”. Vejam-se alguns exemplos de paráfrase:

5. Primeiro, Max reparte o cabelo em mechas. Ele começa pela nuca, desfia cada mecha com uma escova, passa muito spray e faz o torcidinho. Meninas de cabelos extremamente finos devem tomar cuidado ao fazer isso em casa, desfiar significa pentear os fios de baixo para cima, **ou seja**, altas probabilidades de embarçar e dar nó.

*folha.uol.com.br em 04/02/2016*

6. O salto gigantesco foi impulsionado por novos formatos de publicidade, que inclui um aumento de visualizações de vídeos, **isto é**, um maior número de anúncios -, melhorias no aplicativo da rede social para dispositivos móveis, bem como o crescimento do número de usuários que acessam a rede diariamente - no total são 1,04 bilhões, uma alta de 17% perante 2014, segundo a companhia.

*veja.com em 04/02/2016*

Vale bastante a pena, ainda, a observância de outras expressões reiterativas ou parafrásticas (de uso não tão corriqueiro) como as destacadas no texto abaixo.

7. Eleição no Rio dá uma embolada. Sim, surge o risco de Edir Macedo conquistar seu primeiro Estado. **Ou**: Coitado do Rio! Tão perto do Cristo e tão longe de Deus! **Ou**: Da duração do mal...

*veja.com em 04/02/2016*

8. É por isso que o partido, nas redes sociais e na imprensa, com a ajuda de Lula, passou a dizer que Aécio foi violento “com uma mulher”, que o agressivo foi ele, que o tucano deveria ser mais respeitoso... **Ou por outra**: como é homem, deveria receber calado as ofensas planejadas por João Santana, um homem.

*veja.com em 04/02/2016*

### 5.6.2.2 Paralelismo

Outro recurso não menos importante para a coesão textual é o *paralelismo*, definido por Antunes (2005) como “um recurso muito ligado à coordenação de segmentos sintático idênticos” (ANTUNES, 2005, p. 63-64), e também conhecido como *simetria de construção*. Como o próprio nome evoca, o paralelismo ocorre sempre que se tenham estruturas gramaticais ou unidades semânticas similares paralelas, uma ao lado da outra, garantindo ao enunciado uma certa harmonia, uma espécie de “simetria sintático-semântico articuladora”, para utilizar as palavras de Antunes (2005). São exemplos de paralelismo os casos abaixo:

9. É necessário que você **chegue** a tempo e **pegue** o voo.

Antunes (2005, p. 65) chama atenção para o fato de que uma das ocorrências mais comuns de estruturas paralelas ocorre nas correlações aditivas possibilitadas pelas expressões “não só... mas também”, “não apenas... mas ainda” etc., como no seguinte exemplo:

10. Na mesma noite em que taxistas cercaram e atacaram carros pretos que estacionavam em frente a um hotel em que ocorria uma festa na capital paulista, começou a circular nas redes sociais uma gravação em que Matias faz ameaças **não apenas** aos profissionais que prestam serviço pelo Uber, **mas também** ao prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (PT).

*veja.com em 04/02/2016*

É notável a força persuasiva do texto publicitário em (12), provocada pelo paralelismo sintático que articula os dois períodos que compõem o texto. Propositamente, são distribuídos três dos serviços da operadora em cada período do texto abaixo (primeiro período: 100 minutos, 150 MB e SMS ilimitado / segundo período: 1GB de internet, 500 minutos para qualquer operadora e 500 SMS por R\$ 50 mensais), construindo uma espécie de cadência, de equilíbrio ou compensação sintática entre as partes do texto, sobressaindo ainda, no nível semântico, certa comparação entre os planos “Pré-pago” e “Controle”. Observe-se:

**11.** No segmento Pré-pago, a partir de R\$ 7 por sete dias, os clientes têm **100 minutos em chamadas para qualquer número do Brasil, 150 MB de internet e SMS ilimitado**. Já nos planos Controle – que têm valor fixo por mês, sem surpresas na conta – é possível contratar, por exemplo, **1GB de internet e envio de mensagens no WhatsApp sem desconto da franquia, 500 minutos para qualquer operadora e 500 SMS por R\$ 50 mensais**.

*minhaoperadora.com.br em 05/02/2016*

### **5.6.2.3 Repetição literal (ou repetição propriamente dita)**

Um dos recursos coesivos de maior incidência nos textos em geral é a repetição propriamente dita (ou repetição literal). Aliás, Antunes (2005) afirma que “uma das diferenças entre um texto e um amontoado de frases soltas está exatamente no fato de o texto apresentar esse caráter reiterativo ou essas voltas a segmentos que já apareceram” (ANTUNES, 2005, p. 71). É verdade que a repetição é geralmente um recurso visto com maus olhos pelos professores de Língua Portuguesa. É comum que naquelas extensas listas de proibições ensinadas pelos professores em cursinhos ou nos velhos manuais de redação conste a repetição. Dizem eles que a repetição deve ser evitada em qualquer situação, sob pena de empobrecer o texto. No entanto, não é isso que os estudos da coesão textual nos mostram. Ao contrário, pesquisas consistentes têm mostrado que “(...) em textos formais, como editoriais de jornais, por exemplo, a repetição de palavras é um recurso generalizado, incontestável e funcional” (ANTUNES, 2005, p. 71).

Assim, conforme mostram os estudos científicos da coesão e da coerência, além de outros fenômenos textuais, são inúmeras as funções que a repetição desempenha em textos, podendo marcar desde uma ênfase (12) ou um contraste de ideias (13) até a continuidade ou a manutenção de um tema, como ocorre em (14), quando há uma reiteração provocada pela repetição do mesmo elemento lexical, no caso, a palavra *dark*, várias vezes repetida no texto, fazendo alusão a um movimento que surgiu na década de 1970.

**12. Ninguém** sairá desta sala sem minha autorização! Ouviram? Eu disse **ninguém!**

**13.** Devemos tomar muito cuidado: neste mundo há **pessoas e pessoas...**

14. Tenho um amigo, cujo nome, por muitas razões, não posso dizer, conhecido como o mais **dark**. **Dark** no visual, das nas emoções, **dark** nas palavras: darkésimo. Não nos conhecemos há muito tempo, mas imagino que, quando ainda não havia darks, ele já era **dark**. Do alto de sua **darkice** futurista, devia olhar com soberano desprezo para aquela extensa legião de paz e amor, trocando flores, vestida de branco e cheia de esperança.

*Caio Fernando Abreu, 2007, p. 242.*

É interessante observar a ocorrência do que poderia ser chamado de “repetição invertida”, cujo propósito parece ser alcançar certo contraste expressivo, em que um adjetivo passa a exercer papel de um substantivo, alterando, por exemplo, um conceito, no caso abaixo, o conceito de “direitos humanos”. Vejamos os exemplos a seguir:

15. **Direitos humanos?** Bobagem! **Humanos direitos**, isto, sim!

16. O Almeidinha tem um lema: “**Direitos Humanos para Humanos Direitos**”. Aliás, é ouvir essa expressão, que ele não sabe definir muito bem, e o Almeidinha boa praça e inofensivo da vizinhança se transforma.

*cartacapital.com.br em 05/02/2016*

### 5.6.3 Substituição

Os estudos de Koch dão conta de que, numa definição de Halliday e Hasan (1976):

A substituição consiste na colocação de um item no lugar de outro elemento do texto, ou até mesmo de uma oração inteira. Seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular. (HALLIDAY, HASAN apud KOCH 2014, p. 20).

Vejam-se os exemplos abaixo:

17. Felipe alcançou ótimas notas, e sua irmã **também**.

18. Todos concordam com o ensino de gramática atual, mas eu não penso **assim**.

19. O técnico iniciou os treinamentos com bola, e os jogadores fizeram **o mesmo**.

20. Todo mundo está de carro novo; eu também estou querendo **um**.

Nas palavras de Antunes (2005, p. 86), a substituição seria, assim como a repetição, um “recurso para marcar a inter-relação semântica (ou a inter-relação de sentido) entre partes do texto”. Antunes (2005, p. 86) divide a substituição em duas modalidades: a *substituição gramatical* e a *substituição lexical*, demonstrando largamente uma gama de exemplos de ambas. Convém dizer que há destaque em seus estudos sobre a *substituição gramatical* no que diz respeito à intenção de demonstrar a função textual da classe gramatical dos pronomes, a de “funcionar como elementos de substituição, como elementos que asseguram a cadeia referencial do texto” (ANTUNES, 2005, p. 87), quase sempre ignorada pela escola, que prefere ficar à volta das classificações e nomenclaturas, explorando quase nada o papel substitutivo desses itens gramaticais. Assim, ao apresentar exemplos de substituições realizadas por pronomes, em que ora um pronome antecipa um referente, ora o precede, a autora aborda os casos de “anáfora” e “catáfora”, já discutidos anteriormente neste trabalho a partir das reflexões de Koch (2014).

Ainda acerca do papel dos pronomes no texto e da pouca importância que a escola tem dado ao fenômeno, é bastante significativo o seguinte comentário de Antunes:

(...) se pode constatar que saber gramática implica muito mais que saber classificações. Implica ir além de conhecer os nomes que as coisas da língua têm, para saber como usá-las nos textos que a gente constrói todo dia e o dia todo, e nos textos que a gente recebe, na interação com as outras pessoas. É necessário saber mais do que nomenclatura gramatical para estabelecer articulações que fazem sentido, remetendo para o ponto certo as retomadas pronominais que escolhemos. (ANTUNES, 2005, p. 95).

O exemplo seguinte (trata-se de uma anáfora pessoal) ilustra com bastante precisão esse papel articulador dos pronomes ressaltado por Antunes (2005) e demonstra com clareza a inter-relação conseguida pela via da substituição gramatical entre as partes do texto.

21. Alguns dias depois de ter assassinado o sujeito que o denunciara, Santiago foi convocado ao gabinete do comandante. **Ele** permaneceu trancado no gabinete mais de uma hora.

*Elite da tropa, 2011, p. 129.*

Quanto à *substituição lexical*, Antunes nos oferece uma conceituação e função desse mecanismo:

A *substituição de uma unidade lexical* por outra é, também, um recurso coesivo, pelo qual se promove a ligação entre dois ou mais segmentos textuais. Implica, pois, como o próprio nome indica, o uso de uma palavra no lugar de uma outra que lhe seja *textualmente equivalente*. Pela substituição se consegue, portanto, a volta de uma referência ou de uma predicação já feitas no texto e, por isso, ela é reiterativa. Tal como a repetição, a substituição é um recurso da continuidade do texto, ou, ainda, uma outra forma de mostrar que dois ou mais segmentos estão semanticamente inter-relacionados. (ANTUNES 2005, p. 96).

Nos exemplos seguintes, extraídos do jornal O GLOBO, podemos identificar o emprego da substituição, ao observarmos que “torneio” reitera “Primeira Liga”, substituindo-o, e que “entidade” substitui “CBF” em (22); já em (23), “Essa expectativa” substitui tudo o que foi dito no bloco textual anterior, garantindo ao texto a continuidade textual, enquanto “o produto” substitui a expressão “barril de petróleo”.

**22.** A **CBF** autorizou a realização da **Primeira Liga**. Após o diretor jurídico do **torneio** Rio-Sul-Minas, Eduardo Carlezzo, ter antecipado a informação ao GLOBO, a **entidade** divulgou uma nota em seu site oficial.

*oglobo.globo.com em 28/01/2016*

**23.** A Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) dispara 4,06%, aos 41.166 pontos, acompanhando a animação dos investidores na maioria dos mercados estrangeiros com a perspectiva de que os sinais de fragilidade da economia global farão o Fed (Federal Reserve, banco central dos EUA) a postergar os aumentos de juros planejados. **Essa expectativa** levou o barril do petróleo do tipo Brent a saltar 7,09% na quarta, valendo US\$ 35,04. Hoje, o produto registra leve queda, de 0,31%, cotado a R\$ 34,93.

*oglobo.globo.com em 04/02/2016*

É válida aqui uma observação: Halliday e Hasan estabelecem uma diferença entre *substituição* e *referência*, em que, no entender de Koch (2014), enquanto na última haveria uma “total identidade referencial”, na primeira ocorreria sempre uma “redefinição”, o que implica supor que a substituição só seria válida nos casos em

que houvesse ao menos uma particularidade, isto é, uma especificação nova a ser acrescentada ao referente, como demonstrado em (22).

Dentre as muitas possibilidades que o mecanismo da substituição lexical permite, Antunes (2005) destaca ao menos três:

**a)** a substituição de uma palavra por outra que tenha o mesmo sentido ou um sentido aproximado – *substituição sinonímica* (a mulher – a moça / A CBF – a entidade / Primeira Liga – o torneio);

**b)** a substituição de uma palavra por outra de sentido geral – *substituição hiperonímica* (o cachorro – bicho – o animal);

**c)** e a substituição de uma palavra por uma expressão descritiva – *caracterização situacional* (ver Antunes 1996), que, de acordo com o entendimento da própria Irlandé “não se trata nem de sinônimo nem de hiperônimo, mas, no texto, funciona como se fosse um sinônimo ou coisa equivalente” (ANTUNES, 2005, p. 99).

A respeito da substituição de uma palavra por seu sinônimo, Antunes (2005, p. 99) relembra que não existe sinônimo perfeito, mas que somente no texto é que se pode decidir por uma substituição dessa natureza. Em seguida, destaca a função desse tipo de substituição:

(...) o uso de um sinônimo como substituto de uma palavra anteriormente presente mantém a continuidade do tema do texto ou do tópico do parágrafo, exatamente porque possibilita a formação de uma cadeia, de um fio em sequência. Além deste feio coesivo, a substituição de uma palavra por outra tem repercussões no caráter informativo e na força persuasiva do texto, pois pode elevar o grau de interesse do leitor pela forma como as coisas são ditas (ANTUNES, 2005, p. 100).

Quanto à substituição hiperonímica (quando uma palavra de sentido mais geral ou genérico substitui outra), Antunes destaca que esse tipo de “troca” possui uma frequência muito mais alta do que os sinônimos nos textos em geral, afirmando que os hiperônimos funcionam mesmo com “uma espécie de ‘curinga’, de ‘carta de baralho’ que cabe em muitos lugares”. Em seguida, assim define esse recurso coesivo:

A substituição hiperonímica desempenha também um papel articulador na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes. Os hiperônimos, com o próprio nome indica, são ‘palavras gerais’, ‘palavras superordenadas’ ou ‘nomes genéricos’, com os quais se nomeia uma classe de seres ou se abarcam todos os membros de um grupo. A hiperonímia está ligada, assim, à relação que se pode estabelecer entre um nome mais específico ou subordinado (gato) e um outro mais geral ou superordenado (animal) (ANTUNES, 2005, p. 102).



Em (24), é possível identificar esses dois tipos de substituição: a hiperonímica, em que o vocábulo “sentimento” substitui os termos “alegria” e “preocupação”; e a sinonímica, em que o termo “exame” é trocado por seu sinônimo “teste”, garantindo a continuidade temática nos dois blocos do texto abaixo.

**24.** RIO — Moradora do Flamengo, a universitária Adriana (nome fictício) se divide entre a **alegria** do terceiro mês de gravidez e a **preocupação** com a epidemia de zika, que está associada à explosão de casos de microcefalia no país. Além disso, passou a conviver com um outro **sentimento**: a ansiedade. Isso porque não conseguirá receber tão cedo o resultado de um **exame** de sorologia para a doença. A demora para a conclusão do **teste** não só da universitária, mas de muitas pessoas que foram a laboratórios particulares para fazê-lo, tem uma explicação: os exames de sorologia ainda não são realizados no Brasil.

*oglobo.globo.com em 06/02/2016*

No que tange a esse tipo de substituição, vale a pena ainda a observância sobre a condição de nomes genéricos que possui algumas palavras, o que lhes permite uma infinidade de possibilidades no que diz respeito à capacidade de substituir outras palavras, como é o caso, por exemplo, dos termos “ponto”, “dispositivo”, “coisa”, “equipamento”, “aparelho”, “item”, “produto”, “fator”, “elemento”, “entidade”, “procedimento”, “mecanismo”, entre muitas outras.<sup>7</sup>

Por seu turno, a substituição de uma palavra por uma expressão descritiva, procedimento chamado por Antunes de “caracterização situacional”, ocorre quando um termo é trocado por outro que não seja nem seu sinônimo nem seu hiperônimo, mas que seja capaz de marcar alguma particularidade sua. Veja-se:

**25.** No interior do Estado de São Paulo, morava uma garota tímida e bela chamada **Juliana**, a mais bonita da sua classe. Quando chegava à escola, a **morena de olhos claros e cabelos longos e cheios de cachos** “causava”, atraindo todos os olhares masculinos (e também os femininos) para si.

---

<sup>7</sup> Entendemos que os procedimentos demonstrados até aqui e chamados de substituição sinonímica e hiperonímica, como raiz do que Antunes (2005) chama de *substituição lexical*, são exatamente os mesmos incluídos por Koch (2014) na chamada coesão lexical, estando a diferença apenas na nomenclatura empregada por cada autora. Assim, compreendemos que a *substituição lexical* é uma das formas de garantir de *coesão lexical* de um texto.

#### 5.6.4 Elipse

Outro recurso que contribui para a coesão textual é a *elipse*, entendida por Halliday e Hasan (1976) como uma espécie de substituição por zero. Por meio deste recurso, segundo Koch, é possível omitir “um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto” (KOCH, 2014, p. 21).

De modo bastante semelhante, Antunes (2005) diz: “Em geral, a elipse é definida como resultado da omissão ou do ocultamento de um termo que pode ser facilmente identificado pelo contexto” (ANTUNES, 2005, p. 118).

Na maioria das gramáticas, a elipse é incluída na seção *figuras de linguagem* por seu caráter expressivo. A esse respeito, vale muito a pena a seguinte observação feita por Antunes:

Embora (...) a elipse apareça entre as chamadas *figuras de linguagem*, numa perspectiva mais estilista e menos normativa, não se costuma encontrar referências às funções mais tipicamente textuais da elipse. Isto é, não se reconhece, nessas gramáticas, uma função coesiva para a elipse, ou uma espécie de encadeamento, de articulação a ser promovida no texto por meio desse recurso. Dessa forma, à elipse é reduzida às suas dimensões sintáticas; concretamente, às suas condições de apagamento, o que já não surpreende, dada uma costumeira ausência de uma perspectiva textual para o estudo dos fatos linguísticos. (ANTUNES, 2005, p. 118).

Vejam-se alguns exemplos em que a articulação textual é garantida por meio da falta de um elemento linguístico, a elipse:

**26.** Bolsa salta 4% com disparada de Vale e Petrobras; Ø dólar cai a R\$ 3,84.

*oglobo.globo.com em 04/02/2016*

**27.** Ø Considero o comportamento, o temperamento e as teses de Barroso o que de pior pode acontecer à corte suprema de um país. Ø Penso que ele é excessivamente ideológico, brutalmente vaidoso e entende o Judiciário como um tutor do Legislativo. Já chego lá. Antes, Ø à questão.

*veja.com em 04/02/2016*

**28.** Alguns dias depois de ter assassinando o sujeito que o denunciara, Santiago foi convocado ao gabinete do comandante. Ele permaneceu trancado no gabinete mais de uma hora. Ø Saiu em silêncio.

Nos exemplos acima, nota-se claramente que em (26) foi suprimido um conector (devidamente substituído por ponto-e-vírgula) ou uma expressão de ligação (bolsa salta... *enquanto* o dólar cai / bolsa salta *ao passo* que o dólar cai etc.) que fariam o elo entre as duas orações justapostas. Já em (27), é possível observar a ocultação da primeira pessoa pronominal “Eu”, nos dois primeiros casos marcados por Ø, e a elipse de um possível verbo no terceiro caso (Antes, passemos à questão / vamos à questão / analisemos a questão / vejamos a questão etc.). Em (28) o pronome “Ele” também está elíptico, evitando sua repetição.

### 5.6.5 Coesão lexical (ou a associação semântica entre as palavras)

Segundo Koch (2014, p. 22), a “coesão lexical é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos [e]<sup>8</sup> nomes genéricos”<sup>9</sup>, e apresenta exemplos semelhantes a estes:

- 29. A presidenta** Dilma Roussef reduziu a quase zero a economia brasileira. **A presidenta** Dilma não serve para ser governar o Brasil. (mesmo item lexical)
- 30. Meu filho** parece não estar bem. **O menino** não para quieto. (sinônimo)
- 31.** Meu filho derrubou a **TV**, e **o aparelho** nunca mais funcionou. (hiperônimo)
- 32.** Os moradores, que já tinham ouvido falar em **disco voador**, olharam para o céu e, embasbacados, viram **a coisa**.

Enquanto isso, a *colocação* (ou contiguidade), segundo a autora, é conseguida pelo “uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo”, como ocorre em (33):

<sup>8</sup> O [e] entre colchetes foi incluído por nós, para adaptar as palavras de Koch (2014) ao que pretendíamos dizer.

<sup>9</sup> Ao tratarmos da *repetição* (ou reiteração), bem como da *substituição lexical*, em seções anteriores, acreditamos ter abordado alguns dos principais mecanismos e recursos da chamada *coesão lexical*; uma análise mais abrangente será feita aqui, incluindo o mecanismo *contiguidade*.

33. À medida que o **rio** se afunila entre os paredões cada vez mais verticais, a **correnteza** vai ganhando velocidade e a companhia de uma **espuma branca**, originada pelo choque violento das **águas** contra as pedras. O bote responde de imediato ao **turbilhão**, chacoalhando sem intervalos.

*Thiago Medaglia. Terra. 2007, p. 82.*

Como se pode notar, os substantivos criam, no texto acima, um campo semântico relacionado ao termo “rio”, retomando frequentemente essa palavra e fazendo com que seu sentido progrida na tessitura do que se vai dizendo.

Esta seção sobre a coesão lexical se justifica pelo fato de ser este um dos recursos coesivos mais utilizados em qualquer gênero textual que seja. Como o próprio nome indica, a coesão lexical é aquela que se realiza por meio do léxico, o que significa dizer que, por sua própria natureza, compreende uma infinidade de possibilidades. Não à revelia, em diversos momentos e em várias de suas obras, Antunes chama nossa atenção para a necessidade urgente de uma maior valorização do estudo do léxico (entre eles os mecanismos de coesão lexical) em sala de aula, visto ser a associação semântica entre as palavras<sup>10</sup> um dos principais recursos de coesão textual, sendo a coesão lexical a grande responsável pela manutenção temática de um texto – uma das condições de coerência textual.

Os estudos sobre coesão lexical dão conta de demonstrar que, num texto, nenhuma palavra fica absolutamente solta, o que quer dizer, segundo Antunes (2005, p. 126) que “(...) quanto mais uma palavra se insere no núcleo temático do texto, isto é, no eixo de seu sentido principal, mais essa palavra entra em cadeia com outras (...)”. Portanto, é exatamente esta a relevância da coesão lexical: se todo texto pressupõe uma unidade temática, esta só será garantida mediante a devida escolha das palavras, levando em conta a aproximação de sentidos possíveis entre elas. Dito de outro modo e de forma mais contundente ainda, Antunes afirma:

Aquilo que determina, pois, a escolha do vocabulário é o assunto, o tema, o tópico do texto. Quer dizer, a temática do texto é seu elemento unificador, o fio condutor que governa a seleção das palavras e que tem, por isso, uma importância capital. Por isso é que a formação de frases soltas representa um saber muito limitado e pouco relevante na hora de se escrever e ler textos, por exemplo (ANTUNES, 2005, p. 126).

---

<sup>10</sup> Ao passo que Koch (2014) usa para o mecanismo em questão a expressão “coesão lexical”, Antunes (2005) chama de “coesão pela associação semântica entre as palavras”. Entendermos ser esta apenas uma questão de nomenclatura; os fenômenos são exatamente os mesmos.

Assim, no que tange às diversas relações semânticas associativas possíveis entre as palavras ou unidades lexicais de um texto, vale destacar pelo menos três indicadas por Antunes: as relações de antonímia (máximo, mínimo, maioria, minoria, perene, temporário etc.); as relações de co-hiponímia (animal, vegetal, mineral; flora, fauna; casado, solteiro, viúvo etc.); e as relações de paronímia (rio, margem, nascente, foz, curso; eleição, campanha, votação, apuração; polícia, crime, inquérito etc.) (ANTUNES, 2005, p. 132-133).

O alcance de relações associativas como essas duas últimas, a paronímia e a co-hiponímia é praticamente infinito, o que revela sua complexidade e amplitude, exatamente o que justifica a afirmação de que nenhuma palavra está isolada, solta em um texto; ao contrário, todo e qualquer vocábulo do léxico, quando inserido num texto, que por sua vez pertence necessariamente a um determinado contexto físico ou cultural, passa a fazer parte de uma verdadeira imbricada rede de sentidos.

Como um convite ao estudo do léxico e da coesão lexical, incluídas suas implicações para o que se pretende dizer pela via textual, Antunes (2005, p. 134-135) nos convida a pensar, por exemplo, sobre as relações embutidas entre:

- a)** nomes de seres ou objetos que dividem o mesmo espaço físico, como em *boi, arado, campo; biblioteca, estante, livro; médico, enfermeiro, paciente;*
- b)** nomes de eventos, como em *inauguração, concerto, defesa de tese, lançamento de livro, leilão;*
- c)** nomes de atividades profissionais, como em *magistério, medicina, advocacia, comércio;*
- d)** nomes de unidades de medida ou de posição, como em *metro, quilômetro, quilo; latitude, longitude; norte, sul; direita, esquerda;*
- e)** nomes de uma sequência: de tempo (*ano, semestre, mês, dia, semana*); de etapas (*nascimento, crescimento, morte*); de escalas (*federal, estadual, municipal; especialista, mestre, doutor*); de clima (*quente, úmido, seco, temperado*); de ciclos (*infância, adolescência, fase adulta, velhice; ensino fundamental, ensino médio, ensino superior*); de séries (*réis, cruzeiros, cruzados, reais; arroio, baía, cabo, enseada, foz, golfo, ilha*).

- f) nomes de grupos e seus respectivos constituintes – hierárquicos ou não – largamente restritos a associações de seres humanos, com *sindicato, líder, membros; tribo, cacique, índio; orquestra, maestro, músicos, partitura*, instrumentos; família, pai, mãe, filho; time, técnico, treinador, capitão, jogador; clero, cardeal, bispo, padre; arquipélago, ilha; câmara, deputado;
- g) nomes de coleções e de seus constituintes – os quais remetem para seres tipicamente inanimados, como em *biblioteca, livro; pinacoteca, quadro; barco, frota*;
- h) nomes de elementos que entram na composição de outros materiais, como em *uva e vinho; tomate, cebola, pepino e salada; churrasco, carne e espeto; creme, leite e farinha*.

Essas são apenas algumas das possibilidades entre os muitos tipos de associações semânticas correntes entre as palavras, todos eles responsáveis por garantir a chamada coesão lexical do texto. O exemplo abaixo, de um cartaz exposto em um shopping, é bastante ilustrativo.

#### 34. Sangue perdido. Vida encontrada.

*Filme “O regresso”, 2016.*

Dentre as muitas relações semânticas presentes no enunciado acima, note-se que, a partir da simples justaposição dessas duas orações, é possível conjecturar (sobretudo quando se conhece a sinopse do filme e já se tem certa expectativa sobre ele) analisando, por exemplo, a figuratividade do “sangue”, significando “sofrimento”, “luta”, “guerra” ou até mesmo “morte”, em oposição ao vocábulo “vida”, relação que se dá, claramente, por meio de uma antonímia, significando algo como “é necessário sofrer, lutar, guerrear e, se for preciso, morrer, para encontrar ou conquistar a vida” – ideia que parece estar inspirada no principal dogma que sustenta as religiões fundamentadas em Cristo, “que morreu para que outros vivessem”. Entre outras análises e leituras possíveis, esse jogo de ideias opostas presente entre os substantivos “sangue” e “vida”, caracterizados respectivamente pelos adjetivos “perdido” e “encontrada”, criam uma espécie de paralelismo, recurso coesivo já demonstrado neste trabalho.

Vejamos este outro exemplo de coesão lexical, extraído do jornal O GLOBO. Na demonstração, é possível identificar o fio lexical que garantindo a manutenção do tema, do tópico principal do texto, no caso, o Carnaval. Certamente, além das palavras apontadas na análise a seguinte, todas pertencentes a um mesmo campo de significação, uma análise mais detalhada seria capaz de identificar outras associações semânticas possíveis.

**35.** Um barco que vira, um dinossauro gigante e gente dando **pirueta** para todo lado. Acredite, esta é a receita da **Portela** para conduzir **o enredo** sobre viagens reais e fantásticas da Humanidade. Essa é a estreia do **carnavalesco** Paulo Barros na **Portela**. Para Marcos Falcon, vice-presidente da **agremiação**, **o desfile** promete ser um sucesso:

– **O desfile** tem tudo para ser uma grande viagem. Estamos prontos para isso. O próprio Paulo Barros coordenou a entrada da águia da **Portela na Avenida**. E antes do **desfile**, três paraquedistas pousaram na **Marquês de Sapucaí**, o que levou o público ao delírio. **A escola** já tinha feito isso ano passado.

– Adrenalina para começar **o desfile** dessa **escola maravilhosa**. Ano passado foi nosso **ensaio**. Este ano viemos para as cabeças, contou Gui Pádua, que em 2015 já havia pousado na **Avenida** antes do **desfile da Portela**. A águia, marca da **escola de Madureira**, é a condutora do **enredo** sobre viagens reais e fantásticas da Humanidade. Mas atenção: ela vem de uma forma diferente. O **abre-alas** traz duas jornadas emblemáticas: a travessia do Mar Vermelho e a Odisseia, de Homero, poeta também representado na **comissão de frente**, que faz uso de um Flyboard, um equipamento que permite que uma pessoa possa pairar por até 7 metros acima d'água. **O segundo carro** traz uma barca que vira para um lado e para o outro como se estivesse passando por uma tormenta. Ele tem **coreografia**, uma marca de Paulo Barros. Os filmes “Guerra nas estrelas” e “Perdidos no espaço” também estão presentes no **desfile**, que finaliza com uma viagem cibernética. **A escola**, como nos anos anteriores, vai usar um drone (...). Dessa vez ele virá em forma de disco voador **no quarto carro da escola** e terá iluminação em LED.

### 5.6.6 A coesão pela conexão (ou a coesão sequencial)

A coesão pela via da conexão ou a chamada coesão sequencial é aquela que ocorre entre as orações, os parágrafos ou entre segmentos mais extensos do texto. Nas palavras de Koch (2014), é assim definida:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH 2014, p. 53).

Koch (2014, p. 53) afirma ainda que a progressão de um texto se dá “com ou sem elementos recorrentes”, ao que a autora chama de “*sequenciação frástica* (sem procedimentos de recorrência estrita) e *sequenciação parafrástica* (com procedimentos de recorrência)”.

Já Antunes (2005) a coesão pela conexão como sendo

O recurso coesivo que se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a *sequencialização de diferentes porções do texto*. De certa forma, todo recurso coesivo promove a sequencialização do texto. Por isso mesmo é que ele é coesivo. Entretanto, a conexão se diferencia dos demais por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. Por exemplo, o nexos por repetição pode forma-se por palavras que estão em quaisquer pontos do texto – como no primeiro e no último parágrafo – e fora de qualquer limite sintático, a conexão só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas. A conexão se efetua por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, bem como por meio de alguns advérbios e locuções adverbiais (ANTUNES 2005, p. 140).

É bastante pertinente, acredita-se, chamar a atenção para o fato de que a coesão pela conexão (ou coesão sequencial, normalmente atribuída somente às conjunções, na maioria das gramáticas e livros didáticos), tem sido estudada de forma bastante limitada nas escolas, por assim dizer, não ultrapassando, na maioria dos casos, a reduzida visão classificatória das conjunções em coordenativas e subordinativas e suas ‘subclassificações’, limitando-se, ainda, a analisar os nexos conseguidos por esses itens gramaticais apenas entre orações, como se não ocorressem também entre parágrafos e segmentos maiores do texto. Antunes nos alerta, dizendo que:

(...) de fato, a propósito das conjunções, (...) a abordagem desses manuais, com algumas exceções, privilegia a apresentação do quadro das conjunções e de suas subdivisões, com exemplos (em frases soltas e criadas a propósito), para, em seguida, propor que se exercite o



reconhecimento do tipo de conjunção empregada. Tais exercícios são tão artificiais que o uso das conjunções até parece não ser algo comum à nossa atividade verbal do dia a dia. Nenhuma ou muito pouca menção é feita, ressaltamos, à função desses conectores no estabelecimento da coesão do texto, sobretudo da coesão pontual que se dá entre duas orações, entre dois períodos ou até mesmo entre dois parágrafos. Tampouco é feita qualquer referência ao papel das conjunções para a coerência, nos usos reais da linguagem cotidiana – ou à sua função na organização dos textos e na condução de sua orientação argumentativa (ANTUNES, 2005, p. 142-143).

Portanto, percebe-se a clara necessidade de alargar o olhar sobre a conexão e de uma abordagem verdadeiramente textual dos elementos responsáveis pela chamada coesão sequencial (que, ressalte-se, não são apenas as conjunções, mas também as preposições, os advérbios e as locuções prepositivas e adverbiais), com o intuito de mostrar aos estudantes como esses itens gramaticais concorrem para a construção dos sentidos embutidos naquilo que pretendem dizer – seja oralmente ou por escrito –, reduzindo, assim, as dificuldades comumente encontradas pelas pessoas em geral na hora de usar um simples conetivo para ligar as ideias que ambicionam expressar ou para marcar a direção argumentativa de seus discursos.

Vejam-se, de acordo com os estudos de Antunes (2005, p. 140-163), as principais relações semânticas e pragmáticas sinalizadas pela conexão, que garante a sequencialização textual.

- **Relação de causalidade** – é estabelecida sempre que, em um segmento (oração, período) se expressa a causa da consequência indicada em outro. Esse tipo de relação é normalmente expresso por expressões como: *porque, que, dado que, visto que, tanto que, etc.* Algumas vezes, dá-se muito mais destaque sintático à expressão da consequência do que da causa.

**36.** Nos últimos doze meses, o Índice FipeZap registrou crescimento de 0,85%. **Como** a inflação esperada para o IPCA nesse período é de 10,48%, o preço médio anunciado do metro quadrado apresentou queda real de 8,71%.

*veja.com em 09/02/2016.*

37. O craque do Barcelona, então, foi rebatido **tanto** pelo MPF, **que** detalhou a denúncia, quanto pela Associação Nacional dos Procuradores da República (ANPR).

*oglobo.globo.com em 09/02/2016.*

- **Relação de condicionalidade** – é estabelecida quando um segmento expressa condição para o conteúdo de outro, de forma que se um é verdadeiro, o outro também será. Esse tipo de relação implica sempre um valor de causa, embora de causa hipotética. Daí vem a aproximação entre a relação condicional e a causal, pois, na verdade, a condicionalidade implica sempre a admissão de uma possível causa para a consequência identificada. Essa relação é sinalizada, linguisticamente, pelos conectores: *se, caso, desde que, contanto que, a menos que, sem que, salvo se, exceto se, etc.*

38. Seria ótimo **se** o combate ao mosquito em todo o país fosse sempre como se viu na semana passada no Sambódromo — real, mas glamourizado com máscaras e equipamentos de proteção adequados.

*veja.com em 09/02/2016.*

- **Relação de temporalidade** – é aquela que expressa o tempo, a partir do qual são localizadas as ações ou os eventos em foco. Essa relação pode envolver: tempo anterior, tempo posterior, tempo simultâneo, tempo habitual, tempo proporcional. Os segmentos que sinalizam essa relação são iniciados pelos conectores *quando, enquanto, mal, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, até que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, etc.*

39. O advogado disse que a PF não interrogou Mantega sobre sua movimentação financeira. Batochio afirmou que, **logo que** a Justiça Federal autorizou a quebra dos sigilos fiscal e bancário do ex-ministro, ele copiou as declarações de Imposto de Renda e extratos bancários dos últimos cinco anos e entregou ao juiz e aos investigadores.

*veja.com em 09/02/2016.*

- Textualmente, o encadeamento desse tipo de relação pode se dar por duas vias: pode expressar a ordem temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos, marcado por expressões como *há algum tempo, durante algum tempo, há dois anos, etc.*, como pode ainda expressar a ordem temporal em que as coisas (os fatos) vão aparecer no texto, normalmente sinalizado por expressões como *em primeiro plano, em segundo plano, primeiramente, depois, primeiro, segundo, em primeiro lugar, em segundo lugar*. Ao primeiro tipo de encadeamento, Antunes (2005, p. 149) chama de *sequência temporal*; ao segundo, *sequência textual*.
- **Relação de finalidade** – se manifesta quando um dos segmentos explicita o propósito, o objetivou ou o fim pretendido e expresso pelo outro. Esse tipo de relação é sinalizado por conectores como *para que, afim de que, etc.*

**40.** Tudo começará quando o ex-vereador mantiver a moça presa numa casa no interior do Rio de Janeiro. Preocupada com o sumiço do amado, Atena (Giovanna Antonelli) investigará e descobrirá o paradeiro dele. A golpista irá até o local e vai implorar **para que** Romero desista.

*oglobo.globo.com em 09/02/2016.*

- **Relação de alternância** – pode ocorrer de duas maneiras: primeiro, sendo sinalizada pelo *ou* exclusivo, o que implica que os elementos em alternância se excluem mutuamente, não admitindo que ambas as alternativas sejam verdadeiras (como em ‘**Ou** você vai, **ou** fica’); e segundo, pode ser uma alternância inclusiva, em que os elementos envolvidos não se excluem, mas se somam (como acontece em ‘Boas **ou** ruins, as coisas que nos acontecem nos ensinam alguma coisa **ou** mesmo nos indicam o que não fazer’). Esse tipo de relação é sinalizado por expressões como *ou, ou / ora, ora / quer, quer / seja, seja, etc.*

41. Antes de anunciar o resultado da votação, o apresentador Pedro Bial perguntou aos dois emparedados se eles gostariam de olhar para trás e ter feito **ou** dito algo diferente. (ou exclusivo)

*veja.com em 09/02/2016.*

- **Relação de conformidade** – se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que foi pontuado em outro. Os conectores que sinalizam essa relação são: *conforme, consoante, segundo, como, etc.*

42. PEQUIM - O banco central da China reiterou que irá manter uma política monetária prudente e se proteger contra riscos financeiros sistêmicos, **conforme** seu relatório de política monetária para o quarto trimestre, divulgado neste sábado.

*oglobo.globo.com em 09/02/2016.*

- **Relação de complementação** – ocorre sempre que um segmento funciona como termo complementar de outro, isto é, quando uma oração é sujeito, é complemento ou é aposto de outra. Essa relação vem sinalizada por conectores como *que, se, como*, conforme se pode observar em (43) e (44), em que se tem a complementação dos verbos “decidir” e “revelar” e em (45), em que as três últimas orações, após os dois-pontos, funcionam como *aposto* da primeira.

43. Depois de inúmeras tentativas, Júlia decidiu **que** *não vai mais tentar se reconciliar com Miguel.*

44. Muitos estudos buscam revelar **como** *o ensino de gramática no Brasil não anda bem.*

45. Infelizmente, no Brasil reinam três verdades: *futebol é mais importante que educação; estamos sempre no topo dos países mais violentos do mundo; quem tem dinheiro jamais fica preso.*

- **Relação de delimitação ou restrição** – se manifesta quando uma oração delimita ou restringe o conteúdo de outra. Esse tipo de relação é

sinalizada pelo pronome relativo *que*. Em (46), tem-se uma relação de delimitação ou restrição, o que significa dizer que o passeio será um presente destinado somente aos alunos que se comportaram, excluindo os demais; já em (47), o passeio será com todos, como prêmio pelo comportamento que tiveram, visto que o sentido não é mais de restrição, mas de justificativa ou explicação do motivo que levou o professor a decidir pelo passeio com todos, no caso, o bom comportamento da turma.

46. O professor fará um passeio com os alunos que se comportaram. (relação de restrição)

- Diferentemente de:

47. O professor fará um passeio com os alunos, que se comportaram. (relação de justificativa ou explicação)

- **Relação de adição** – se estabelece quando mais de um item é introduzido num conjunto ou, do ponto de vista argumentativo, quando mais de um argumento é acrescentado a favor de uma determinada conclusão. Os conectores que expressam essa relação articulam, assim, termos, orações ou frases cujos conteúdos se adicionam: a verdade de um não exclui a verdade de outro. Opera por expressões como: *e, ainda, também, não só... mas ainda, não só... mas também, não só... como, além de, nem, etc.* No exemplo a seguir, as expressões “não só... como” são responsáveis por ligar o primeiro argumento ao segundo, isto é, por adicionar um ao outro, reforçando a ideia de que tanto é verdade sobre o encontro dos dois personagens do texto, que um deles, o Baiano, foi capaz de descrever com detalhes a residência do outro, no caso, Eduardo Cunha, reforço que, por sua vez, do ponto de vista estritamente argumentativo, ajuda a desmentir cabalmente a versão apresentada pelo personagem Cunha de que nunca havia se reunido em sua residência com Fernando Soares, o Baiano. Observe-se:

48. Em março do ano passado, Cunha disse aos parlamentares da CPI que nunca se reuniu com Fernando Soares, o Baiano, apontado como o operador de propinas para o PMDB, em sua residência, no Rio de Janeiro. Em depoimento aos investigadores da Operação Lava Jato, porém, Baiano **não só** afirmou que esteve várias vezes na casa de Cunha, **como** descreveu a residência do parlamentar na Barra da Tijuca.

*oglobo.globo.com em 09/02/2016.*

- Vale a pena destacar que os conectivos não são meras peças linguísticas que podem ser encaixadas em qualquer lugar do texto de modo automático e que são elementos essencialmente semânticos, razão por que conectores como o “e”, essencialmente aditivo, pode assumir outros significados em relações como “Ele lutou, lutou, lutou e morreu”, em que fica explícita a ideia de oposição que esse elemento estabelece, embora apareça normalmente estabelecendo relações aditivas.
- **Relação de oposição** – se manifesta pelas expressões que, na gramática tradicional, são conhecidas como *adversativas* e *concessivas*. Essa relação implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implicitado em um enunciado anterior. Opera por meio de expressões como: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto, embora, todavia, se bem que, ainda que, apesar de, etc.* Em textos de caráter predominantemente argumentativo, existe uma grande possibilidade de que esse grupo de conectores venha a ocorrer com certa frequência. Para indicar oposição, é ainda bastante comum o uso de expressões como *por um lado (...) por outro lado, de um lado (...) de outro lado*, que, além de marcarem a ponderação de um ponto de vista, desempenham um papel articulador entre trechos de uma sequência textual, promovendo ainda certa organização espacial do texto, o que é fundamental para a compreensão global do que é dito. Vejam-se três exemplos.

49. O clima entre os participantes pesou no início da tarde desta quinta-feira na casa do BBB16. Indignada com o estado lastimável do banheiro compartilhado pelos

participantes, Ana Paula pediu para Lécio limpar o local. Ele, **contudo**, não gostou da ordem. (relação adversativa)

*oglobo.globo.com em 09/02/2016.*

**50.** Fernando Alonso segue com moral na Fórmula 1, **apesar de** só ter somado 11 pontos e ter terminado na 17<sup>a</sup> colocação na temporada de 2015.

*veja.com em 09/02/2016.*

**51. Por outro lado**, algumas famosas parecem não ter compreendido a temática da festa, como a cantora Valesca Popozuda, que usou um vestido longo azul - uma fantasia da Cinderela, talvez? - e a atriz Suzana Pires, que apostou em um visual psicodélico, com um colã roxo e um colete amarelo, para desfilarem pelo evento.

*veja.com em 09/02/2016.*

- Tanto as expressões concessivas quanto as adversativas expressam relações de oposição, estando a diferença apenas na direção argumentativa que cada uma expressa: com as adversativas, a expectativa levantada no primeiro enunciado não é mantida; já com as concessivas, ocorre que o enunciado introduzido por elas, embora seja oposto ao fato apresentado no outro segmento, não chega a ser capaz de lhe impedir que aconteça ou que se mantenha, caso já tenha ocorrido.
- Em (49), por exemplo, a expectativa de Ana Paula era de que Laécio limpasse o banheiro, o que não o agradou, havendo uma quebra da expectativa; já em (50), embora Fernando Alonso tenha alcançado apenas 11 pontos, segue, segundo o texto com moral na Fórmula 1, o que significa que seus números ruins não foram ainda suficientes para lhe desbancar da posição que ocupa em relação aos seus adversários. Em (51), por sua vez, tem-se a indicação de dois lados de uma mesma história, que podem ser frontalmente opostos (numa espécie de ponderação da opinião ou de abertura para se ouvir as duas versões de um mesmo fato) ou nem tanto (funcionando apenas como um organizador espacial do texto).

- No caso de (51), a expressão “por um lado” está suprimida na primeira parte do texto do exemplo, que conta sobre uma festa em que as celebridades convidadas teriam ficado confusas sobre o tema (Pop África) de uma baile de Carnaval promovido pela Revista Vogue, o que levou os participantes a se vestirem de Lady Gaga a Beyoncé (este seria um lado da história, o que justifica a supressão da expressão “por um lado”. Na segunda parte, o texto informa que houve participante vestido até de Cinderela, como foi o caso da cantora Valesca Popozuda, relato que é introduzido pela expressão “Por outro lado”.
- **Relação de justificação ou explicação** – ocorre quando um segmento tem a finalidade de justificar, explicar ou esclarecer outro segmento anterior. Essa relação é muito frequente em textos expositivos ou explicativos, sobretudo aqueles com finalidade didática, e se expressa por meio de conectores como *isto é, quer dizer, ou seja, pois, por isso, porque, etc.* Por vezes, essas expressões também introduzem reformulações ou correções de algo dito anteriormente.

**52.** O São Paulo admite que ter conseguido chegar à Copa Libertadores depois de um 2015 tão turbulento foi um grande lucro. **Por isso**, não quer desperdiçar a oportunidade de usar o torneio para resgatar a confiança. (relação de justificação ou explicação)

*veja.com em 09/02/2016.*

**53.** Alergia a níquel. Ou seja, alergia a praticamente tudo. (relação de reformulação)

*veja.com em 09/02/2016.*

- **Relação de conclusão** – acontece sempre que em um segmento se expressa uma conclusão que se obteve a partir de fatos ou conceitos expressos no segmento anterior. Esse tipo de relação é sinalizado por conectores como *logo, portanto, pois, então, assim, desse modo, dessa maneira, dessa forma, etc.* O conector de conclusão, com qualquer outro,



pode não estar explícito na superfície do texto, ficando a cargo dos conhecimentos prévios do leitor, como ocorre em exemplos do tipo “Quer continuar a respirar? Comece a preservar\*\*.” (Fundação S.O.S Mata Atlântica, apud ANTUNES 2005, p. 158)

**54.** No livro de E.L. James que servirá de base para o filme, Elena é descrita como uma mulher mais velha, amiga da mãe adotiva de Grey, e que inicia o empresário, ainda quando adolescente, nas práticas do sadomasoquismo. O relacionamento deles, **portanto**, não era tradicional, mas sim apoiado nessa prática sexual.

*veja.com em 09/02/2016.*

- **Relação de comparação** – se dá quando, em segmentos distintos, pomos em confronto dois ou mais elementos com a finalidade de identificar semelhanças ou diferenças entre elas. O nexos coesivo criado por essa relação se expressa pelo conector *como* e pelas expressões correlatas *mais (...) do que*, *menos (...) do que*, *menor do que*, *maior do que*, *tanto (...) quanto*, *etc.* É pertinente observar a pluralidade de funções do conectivo “como”, que, além de relações comparativas, pode ainda estabelecer relações de conformidade, como em “Fiz como ele me pediu” ou mesmo de justificação, como ocorre em “Como estou doente, não vou à escola”.

**55.** Cérebro guarda dez vezes **mais** memórias **do que** se acreditava, diz estudo. De acordo com pesquisadores americanos, a capacidade da mente é da ordem de um petabyte, equivalente à informação contida em 4,7 bilhões de livros ou 670 milhões de páginas da internet.

*veja.com em 09/02/2016.*

**56.** A transferência de Cristiano Ronaldo ao Real Madrid envolveu valores **maiores do que** os divulgados, revelou nesta quarta-feira o diário espanhol Marca.

*veja.com em 09/02/2016.*

**57.** Não está fácil para ninguém: ação da JBS caiu quase **tanto quanto** a do BTG.

*veja.com em 09/02/2016.*

Conforme se pôde notar, a análise de Antunes (2005) das relações semânticas sinalizadas pelos elementos de conexão dispensa e supera a tradicional classificação das conjunções coordenativas e subordinativas, além de não dar tanta importância à igualmente tradicional classificação das orações e suas múltiplas subdivisões. Como ela mesma diz, “o que sobressai é o entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas e pragmáticas que as conjunções e outros operadores de conexão assumem no texto” (ANTUNES, 2005, p. 160). Entendemos ser esse tipo de análise linguística, que se dá numa perspectiva textual, superando a gramática da frase e sempre pensando na construção de sentidos, para a qual a Linguística de texto vem dando contribuições indispensáveis, a mais apropriada abordagem dos itens gramaticais a se fazer nas séries finais do ensino fundamental, bem como em qualquer outro estágio de estudos da língua. Finalizando, reitera-se a necessidade de uma perspectiva textual para os estudos dos elementos da gramática tradicional.

### **5.7 A coesão, a gramática, o léxico e a coerência textual**

É impossível falar em coesão textual sem falar em gramática e, sobretudo, no resultado da escolha e da arrumação do léxico e dos itens gramaticais na superfície do texto, a coerência. As relações entre coesão e coerência são bastante estreitas e interdependentes. A gramática, por sua vez, tem papel fundamental no que diz respeito à continuidade conceitual e à progressão do que se pretende dizer. Mas, sendo o texto “um evento comunicativo”, como diz Antunes (2005, p. 164), ele não se faz apenas de componentes linguísticos; sua produção envolve, também, elementos não linguísticos, extralinguísticos, por assim dizer, que são exatamente os fatores da situação cultural na qual ele se insere e na qual foi produzido. Todo texto é produto de uma determinada situação cultural.

Nesse sentido, falar em coesão é falar, necessariamente, em coerência, que passa, por sua vez, pelo ensino de gramática. Não é o trabalho com os conectivos (itens gramaticais responsáveis pela promoção e pelas articulações dos segmentos de um texto) algo que foge ao ensino de gramática.

Contrariamente, mostrar aos estudantes as relações semânticas e pragmáticas, isto é, os nexos coesivos que esses elementos da gramática criam em um texto é exatamente ensinar gramática, mas numa perspectiva mais ampla, numa

perspectiva textual, que supera a mera classificação dos conectivos em adversativos ou concessivos da gramática tradicional, por exemplo; trata-se de um trabalho de reflexão sobre os usos linguísticos que efetivamente fazemos diariamente ao nos comunicar. Estudar a coesão e a coerência textuais é, sim, estudar gramática.

Numa perspectiva textual do ensino de gramática, esse ato deve significar ir muito além do entendimento de gramática como recurso de proibição, de coerção, de regulação ou até mesmo de punição, representando sempre aquilo que não pode na língua; mas, ao contrário disso, significa pensar em gramática como “um conjunto de possibilidades que regulam o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente” (ANTUNES 2005, p. 166). Assim, é necessário perceber que há certos itens e categorias gramaticais que concorrem significativamente para promover e sinalizar a continuidade dos textos, constituindo-se, ao mesmo tempo, praticamente condição indispensável para sua consequente coerência. No raio da coesão, Antunes (2005, p. 167) chama atenção para a função articuladora e marcadamente coesiva presente em vários recursos gramaticais, tais como:

- a)** os diferentes pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos);
- b)** a elipse (de termos, de expressões e até de segmentos maiores);
- c)** os numerais (seja na sequência temporal, seja na sequência das referências feitas);
- d)** os artigos (a escolha, na sequência do texto, entre um artigo indefinido ou um definido interfere bastante na identificação dos referentes textuais);
- e)** os diferentes tipos de conectores, incluindo aí preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções).

Desse modo, a autora alerta para o fato de que os recursos gramaticais superam a função de apenas regular ou controlar os usos linguísticos. O professor, precisa, nesse sentido, “procurar perceber o que, na gramática, funciona como condição para a estruturação coesiva e coerente dos textos” (ANTUNES, 2005, p. 168).

Por outro lado, não se pode perder de vista que o estudo da coesão e da coerência supera o âmbito linguístico. “A coesão, portanto, ultrapassa a mera ocorrência dos elementos linguísticos na superfície do texto e está em íntima correlação com a coerência” (ANTUNES, 2005, p. 164). Ou seja, estudar a coesão

ou a coerência, bem como quaisquer outros itens de gramática, não significa estudar apenas seus constituintes linguísticos, o que implica dizer que ensinar gramática requer, também, um ensino de visão alargada, que alcance os elementos extralinguísticos, contextuais. Assim como a coesão não se dá somente no nível linguístico, a coerência também não. Nessa mesma linha de defesa, Antunes afirma:

(...) A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas (ANTUNES, 2005, p. 176).

É bastante pertinente ainda o apelo feito por Antunes no sentido da valorização do estudo do léxico em sala de aula. “O léxico (...) tem também uma função muito relevante para a articulação e a conseqüente coesão do texto” (ANTUNES 2005, p. 170). Em outro ponto, para reforçar, diz:

De fato, o vocabulário de um texto não cumpre apenas uma função ligada ao significado do que se pretende dizer. As unidades lexicais de um texto (substantivos, verbos, adjetivos e alguns advérbios) cumprem também a função de marcar as ligações que se quer fazer no texto, para que ele tenha a necessária continuidade e unidade. Constituem, junto aos recursos gramaticais, marcas que indicam sobre que tema se fala, e pistas de como estendemos esse tema a subtemas próximos e afins. São, portanto, mais do que palavras com significados. Entram na arquitetura, na construção do texto, nos recursos mesmo de como lhe dar forma e existência (ANTUNES, 2005, p. 171).

Dessa forma, tanto a coesão, quanto o léxico, quanto a gramática concorrem para a coerência textual, assim definida por Antunes:

(...) a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela, em primeira mão, é linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida. Só que o aparato linguístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale a admitir que a coerência do texto é: linguística, mas é, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua (ANTUNES, 2005, p. 176).

Ao tratar da coerência, mais especificamente de seus aspectos micro e macroestruturais, onde nasce a pergunta sobre se é possível um texto globalmente

incoerente ou se o que existem são pontos incoerentes de uma unidade textual, Antunes lembra ainda as quatro metarregras de Charoles (1978):

- a) a metarregra da repetição – que pressupõe que, para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência;
- b) a metarregra da progressão – que esclarece que, para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos semânticos constantemente renovados;
- c) a metarregra não-contradição – que postula que, para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente; e
- d) a metarregra da relação – que sustenta que, para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que os fatos que ele expressa estejam relacionados entre si no mundo representado.

Portanto, a partir de tudo o que afirmado até e dos estudos de Antunes (2005), é possível concluir que a coerência é produto da própria *continuidade* exigida pelo texto, continuidade esta que é exigência da *unidade textual*. Há, assim, como afirma Antunes (2005, p. 177) uma relação em cadeia entre “continuidade, unidade e coerência”. É possível afirmar, assim, que a coesão só existe em função da coerência, ou seja, para que qualquer texto se torne interpretável, inteligível, e o que ocorre, em alguns casos, no nível cognitivo, superando o linguístico. Adiante, propomos uma sugestão de como a coesão sequencial pode ser explorada dentro dos estudos gramaticais feitos pelos professores de Língua Portuguesa em geral. É necessário dizer que se trata apenas de uma sugestão, e como tal, pode ser alterada, complementada, modificada e enriquecida pelo professor que se propuser a utilizá-la em suas aulas.

## 5.8 Uma proposta de ensino da coesão sequencial

Durante todo o processo de pesquisa empreendido para este trabalho sobre o ensino de gramática na escola, verificamos ser a Linguística textual, ramo da Linguística surgido pelos anos 60, o campo científico que vem dando o tratamento mais adequado aos estudos gramaticais, tendo em vista que leva em conta uma perspectiva textual na hora de tratar das categorias gramaticais, tomando o texto como objeto de ensino e verificando como os itens de gramática concorrem para a construção dos sentidos no texto. É com essa visão teórica, sustentada até aqui, que buscaremos propor a seguir um pequeno conjunto de atividades que possa servir como mais uma ferramenta a ser utilizada pelo professor de Língua Portuguesa.

Agora que já se sabe que todos os mecanismos e recursos coesivos contribuem, de algum modo, para a continuidade, para a manutenção temática ou mesmo para a progressão do texto, a título de lembrete, começemos por resgar aqui duas definições fundamentais já apresentadas de coesão sequencial (ou coesão pela conexão), noções sobre as quais sustentaremos nossa proposta:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2014, p. 53).

(...) o recurso coesivo que se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a *sequencialização de diferentes porções do texto*. De certa forma, todo recurso coesivo promove a sequencialização do texto. Por isso mesmo é que ele é coesivo. Entretanto, a conexão se diferencia dos demais por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. Por exemplo, o nexos por repetição pode forma-se por palavras que estão em quaisquer pontos do texto – como no primeiro e no último parágrafo – e fora de qualquer limite sintático, a conexão só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas. A conexão se efetua por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, bem como por meio de alguns advérbios e locuções adverbiais (ANTUNES, 2005, p. 140).

A seguir, cabe resgar também, no intuito de aprofundar e fundamentar essa proposta, a noção de conectores, sobretudo no que tange às suas características

(isto é, para que servem, que função desempenham no texto e o que tipo de relações exprimem no interior da unidade textual).

### **5.9 Os conectivos<sup>11</sup> e a conexão**

O que são os conectivos? E que tipos de relações estabelecem no texto? Sabe-se, ao se falar em conectivo, pela própria indicação da palavra, que se trata de algo que conecta alguma coisa a outra, ou seja, que liga, que une, que gera elo. Mas, para aproveitarmos o que já se tem de razoável atualmente no mercado dos livros didáticos, sobretudo naqueles oferecidos pelo PNDL, que vão para a sala de aula das escolas brasileiras, tomemos emprestada a definição para conectivo encontrada no livro “Português Linguagens”, analisado páginas atrás neste trabalho. Os autores nos dizem que “conectivos são palavras de ligação que cumprem um papel decisivo na construção da coerência e da coesão textual” (CEREJA, COCHAR, 2014, p. 163).

Conforme já visto, como palavras de ligação, os conectivos desempenham o papel fundamental de estabelecer a conexão lógico-discursiva entre as partes do texto, seja entre palavras, orações, períodos, parágrafos ou até mesmo entre blocos textuais maiores, garantindo a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual. Dado esse caráter textual dos conectivos, é importante que seu estudo ocorra dentro do texto, única instância onde será possível perceber plenamente suas funções e contribuições semânticas para o todo textual, razão por que resulta inútil seu estudo quando descontextualizado, resumindo-se a meras classificações e nomeações. Assim, o professor só será capaz de fazer o aluno perceber a importância desse conjunto de palavras demonstrando sua multiplicidade de funções e utilidade em textos.

Outro aspecto relevante e característico dos conectivos que vale a pena ressaltar é a natureza desse grupo de palavras. De cunho fortemente semântico, como visto no capítulo sobre “a coesão, a gramática, o léxico e a coerência textuais”, os conectores não constituem meras expressões ou elementos linguísticos de ligação. Muito pelo contrário, podem exprimir as mais diferentes significações,

---

<sup>11</sup> Alguns autores utilizam o termo “conectivo”, ao passo que outros usam “conector”, como é o caso de Antunes (2005). Neste trabalho, tem sido usado um e outro, além de sinônimos, como “elementos coesivos”, “elementos de coesão”, “elementos de ligação”, indistintamente.

estabelecendo relações de adição, de oposição, de temporalidade, de causalidade, de finalidade, condição, de consequência, entre outras. É importante dizer, ainda, que em alguns tipos e gêneros textuais os conectivos são cruciais. Para perceber essa importância, basta que se pense sobre os textos de opinião, os artigos científicos, os editoriais, sem a presença desses elementos de articulação textual.

Assim, conclui-se que os conectivos são elementos linguísticos de ligação, de natureza semântica, que garantem, por meio das articulações textuais que estabelecem, a coesão textual e que podem concorrer em boa medida para a coerência dos textos. Por fim, nunca é demais lembrar (embora isso tenha sido feito de forma repetitiva nesta última parte do trabalho) que esse grupo de palavras pode assumir várias formas gramaticais (como o fazem as conjunções, as preposições, os advérbios e locuções adverbiais) e até mesmo se manifestar em formas lexicais. São eles, os conectivos, que fazem com que um texto não seja um amontoado de palavras, mas um todo com sentido, costurado por relações lexicogramaticais e que vá progressivamente avançando.

Finalmente, convém ainda lembrar as palavras de Antunes (2005, p. 172) de que *um texto se faz coeso* mediante o emprego de vários procedimentos e recursos coesivos, entre os quais: as paráfrases, os paralelismos, as repetições, as substituições pronominais, as substituições adverbiais, as elipses, as substituições sinonímicas, hiperonímicas, as associações semânticas e as múltiplas conexões. Espera-se que estas palavras introdutórias sirvam como lembrete, numa espécie de retomada de tudo o que foi discutido até agora e orientem as instruções seguintes.

### **5.10 Instruções ao professor**

Caro professor, as instruções a seguir servirão para balizar uma sugestão de ensino de gramática contextualizada, isto é, uma reflexão linguística numa perspectiva textual, observando como os itens gramaticais concorrem para a coesão e a coerência do texto. As atividades que seguem têm como principal objetivo levar os estudantes a identificar os mais diversos tipos de relações semânticas e pragmáticas que conectam as partes do texto, garantindo sua continuidade e tornando-o coeso e coerente. A meta é demonstrar como a escolha de conectivos específicos se dá de acordo com a intenção comunicativa e segundo a direção argumentativa que se pretende seguir, competências linguísticas que vão muito



além de saber classificar uma palavra como conjunção ou advérbio. Para isso, você pode levar para a sala de aula uma reportagem muito interessante publicada pela Folha Online. Leia.

**Gênero textual:** reportagem

**Conteúdo da aula:** coesão sequencial: conjunções

**Quantidade de aulas:** 01

**Duração de cada aula:** aproximadamente 50 minutos

**Instrumentos utilizados:** pincel, quadro branco, cópias do texto e projetor de vídeo

**Ano:** 8º e 9º anos (podendo ser adaptada para outras séries)

### **Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”**

**Uma mulher** de 34 anos recebeu o diagnóstico de '**WhatsAppinite**', inflamação nos polegares e punhos pelo uso excessivo do smartphone e do aplicativo de mensagens de texto **WhatsApp**. **O caso** foi descrito na revista de medicina "The Lancet" por uma médica da Espanha.

**A paciente** chegou ao hospital com fortes dores nas mãos e relatou que, na véspera de Natal, ficou trabalhando, **por isso** no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas. O movimento contínuo e repetitivo com os polegares causou a 'WhatsAppinite'.

O tratamento prescrito foi abstinência total do telefone, além de anti-inflamatórios. **A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços** pelo uso de dispositivos tecnológicos não é nova. Na década de 1990, médicos relataram a 'Nintendinite', ou 'Nintendo thumb', diagnosticada em usuários constantes de videogames. Nos anos 2000, veio a 'BlackBerry thumb' e a 'Tendinite de SMS', que ocorriam nos donos dos primeiros celulares.

**Segundo** o ortopedista Mateus Saito, do Instituto de Ortopedia e Traumatologia da USP, a 'WhatsAppinite' é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente. "Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, **mas** esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido".

Saito **ressalta** que uma das formas de evitar problemas é utilizar smartphones e tablets para consumir informação e não para produzir textos longos.

"A interface desses aparelhos ainda precisa melhorar. Não dá para substituir um computador quando se quer saúde para as mãos".

O fisioterapeuta Rodrigo Peres **diz que**, para usuários constantes de dispositivos móveis, é importante fortalecer os músculos. "Exercícios localizados e fisioterapia ajudam a reduzir as dores". Outras dicas são alternar as posições de uso e usar compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.

O ortopedista José Ribamar Moreno, especialista em dor, **recomenda que**, caso seja necessário teclar por mais de 45 minutos, sejam feitos intervalos de 15 minutos. **Segundo** ele, há fatores que podem gerar mais risco de desenvolver tendinite. "Gravidez, obesidade, estresse, tabagismo e sedentarismo são fatores de risco. É importante não somar fatores". O médico **ainda ressalta** a importância do diagnóstico de "WhatsAppinite", que ligou a dor ao uso de um dispositivo específico.

"O interessante do diagnóstico é que a autora conseguiu fazer a relação direta do uso no WhatsApp e do quadro que apareceu logo em seguida. Foram seis horas diretas de uso do app, um fator que desencadeou a tendinite". **Apesar do** problema, **a paciente** diagnosticada com "WhatsAppinite" não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo **aplicativo** na véspera de Ano Novo.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/04/1435942-teclar-demais-no-celular-pode-causar-whatsappinite.shtml>. Acesso em 17/02/2016.

1. É de sua incumbência, professor, decidir sobre como levará o texto para a sala de aula (se impresso, se será projetado) e sobre que tipo de leitura será feita (se individual, se compartilhada, se em dupla). O ideal é que cada aluno receba uma cópia da reportagem acima, de modo que possa acompanhar a leitura que se fará e fazer anotações. Sugere-se uma leitura total do texto e posteriores leituras de trechos em que serão observadas como o todo textual se constrói por meio de relações entre as partes.
2. Pela relevância que o assunto tratado no texto tem para alunos das séries finais do ensino fundamental, vale bastante a pena discutir após a primeira leitura questões como: a) Algum de vocês se considera viciado no uso de alguma rede social ou aplicativo? b) Quantas horas por dia vocês teclam no computador ou no celular? c) Segundo o texto, o que é WhatsAppinite? Vocês sabiam da existência desse tipo de lesão? Além desse tipo de lesão, vocês

conhecem outras que são provocadas pelo uso de novas tecnologias? Vocês conhecem o chamado “text neck”?

3. Para endossar ainda mais a conversa sobre a WhatsAppinite, os alunos podem ser convidados a assistir uma pequena matéria do Jornal Nacional sobre o “text neck”. Trata-se do chamado “pescoço de texto”, na tradução literal, outro tipo de lesão provocada pelo uso excessivo de aparelhos eletrônicos como os smartphones e tablets. O vídeo pode ser acessado no You Tube, pelo endereço <https://www.youtube.com/watch?v=uMTMHXRd8ig>. Caso não haja acesso à internet na escola onde esta atividade seja desenvolvida, pode-se baixar o vídeo, armazená-lo e exibi-lo direto do seu computador. Para esta tarefa, pode utilizar, por exemplo, o aTube Cather (<http://www.baixaki.com.br/download/atube-catcher.htm>) ou qualquer um dos muitos programas de download disponíveis atualmente.
4. Neste momento, professor, cabe um bom bate-papo com os estudantes sobre os principais pontos de contato possibilitado pelo tema dos dois textos. Passada esta etapa, pode-se iniciar o trabalho de análise linguística explorando o léxico, discutindo, por exemplo, a formação da palavra WhatsAppinite, formada por “Whats (“falar”, do inglês), “App” (Abreviatura de “application”, também do inglês, “aplicação”, em português) e a terminação “ite”, sufixo que significa “inflamação”, como ocorre em “hepatite”, “gastrite”, “sinusite”, etc., levando os alunos a associarem o significado lexical à definição dada pelo texto para a lesão.
5. A partir deste momento, o professor pode começar a chamar a atenção dos estudantes para as relações e ligações estabelecidas entre algumas palavras, entre parágrafos ou mesmo entre segmentos maiores dessa reportagem, mostrando como essas relações de sentido contribuem para a significação global do texto. Pode começar, por exemplo, observando substituições como as que ocorrem na troca da expressão “uma mulher” por “a paciente”; do termo “WhatsAppinite” pela definição da lesão em “A inflamação nos músculos da região da mão e antebraços”; e do vocábulo “WhatsApp” por “aplicativo”. É pertinente ainda levar os alunos a perceberem como a expressão “O caso...” exerce uma função resumitiva quanto a tudo que se disse no primeiro parágrafo. Explique aos alunos que a substituição é um importante recurso coesivo bastante comum em nossos textos, dada sua

utilidade: possibilitar a não repetição de uma palavra ou conjunto de palavras já utilizadas anteriormente.

6. Na sequência, professor, leve os estudantes a notarem que a palavra “por isso” é responsável por estabelecer uma relação de justificação ou explicação entre as orações “na véspera de Natal ficou trabalhando” e “no dia seguinte passou cerca de seis horas trocando mensagens de boas festas”.
7. Depois, diga aos seus alunos que o termo “segundo”, utilizado para introduzir a fala de um especialista e estabelecer uma relação de conformidade entre as partes “o ortopedista Mateus Saito” e “a 'WhatsAppinite' é mais comum do que se imagina e o número de pessoas atingidas cresce diariamente”, é também responsável por contribuir para que a reportagem, um gênero de muitas vozes (jornalista, entrevistados, especialistas, etc.) ganhe mais credibilidade e veracidade diante do leitor. É como se o jornalista dividisse a responsabilidade de seu texto com o especialista. Mostre ainda aos estudantes que o jornalista utiliza outros recursos para dar continuidade e progressão às falas dos especialistas em seu texto e para manter a impessoalidade desse gênero, utilizando a terceira pessoa gramatical em “diz que”, “recomenda que” e “ainda ressalta”, optando, assim, pela alternância entre os discursos indireto e direto (ao utilizar aspas), o que agrega dinamicidade, leveza e fluidez à reportagem.
8. Por fim, analise com os alunos, professor, as relações de oposição (inclusive observando suas diferenças) estabelecidas pelos termos “mas” e “apesar do (de + o)”. Faça-os perceber que em "Muitos profissionais tentam transformar o smartphone num escritório portátil, **mas** esses aparelhos não estão adaptados a um uso tão constante e repetido" o “mas”, que introduz a segunda oração é responsável por provocar uma quebra de expectativa do que se disse na oração anterior, ao passo que em “**Apesar do** problema, **a paciente** diagnosticada com "WhatsAppinite" não cumpriu a indicação médica e voltou a enviar mensagens pelo **aplicativo** na véspera de Ano Novo” a expressão “apesar do” indica que, mesmo com o problema, a paciente continuou usando o aplicativo que provocou a lesão, o que significa dizer que a expectativa dessa relação de oposição foi mantida. Assim, embora tanto o “mas” quando o “apesar do” estabeleçam relações de oposição entre as partes do texto, é possível notar que suas direções argumentativas são

diferentes; enquanto no primeiro caso a expectativa é quebrada, no último ela é mantida. Professor, essas são apenas algumas questões possíveis de analisar no texto escolhido como sugestão. Dessa forma, a proposta acima pode ser ampliada, modificada, adaptada e outras relações coesivas que contribuem para o sentido global do texto podem ser demonstradas.

## Conclusão

Discutimos neste trabalho questões pontuais do ensino de língua materna com foco no ensino de gramática nas séries finais do ensino fundamental, tendo em vista o imbróglio que ainda se sustenta neste campo. Esperamos ter contribuído para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna neste país. Sonhamos com um ensino mais eficiente e menos excludente, mais funcional e menos classificatório, mais usual e menos teórico, mais interativo e menos normativo, mais amplo e menos míope, sob um prisma do “adequado” e “inadequado” e não um ensino que se limite a reproduzir a cultura do “certo” e do “errado”, reduzindo a Língua Portuguesa a isso; enfim, um ensino que agregue e não traumatize, e sabemos que nosso sonho pode se tornar realidade, se mudarmos e atualizarmos nossas concepções e práticas pedagógicas. Mudam-se as ações, mudam-se os resultados.

Por hora, o que se propõe aqui é um ensino de uma gramática no texto e para o texto, que explore o léxico, os sentidos e as possibilidades do que se pretende dizer nos enunciados. Nesse sentido, é urgente que se pense e se formule um ensino “libertador” tanto para o professor quanto para o seu aluno; um ensino que valorize as formas de falar e escrever prescritas pelas gramáticas e pelos livros didáticos que atualmente circulam nas escolas, mas que, ao mesmo tempo, seja capaz de criar condições para que se reflita sobre as mais variadas formas e possibilidades de se dizer o mundo (oralmente e por escrito), valorizando a ideia de que não existe uma única forma de dizê-lo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro e interação**. Parábola Editorial. São Paulo: 2003.

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. Loyola: 4ª ed. São Paulo, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. Loyola: 49ª ed. São Paulo, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. Parábola Editorial: 1ª ed. São Paulo, 2009.

BARTABURU, Xavier. **Extremos. Terra**. São Paulo: Peixes, ano 14, n. 176, dez. 2006, p. 26.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

ABREU, Caio Fernando. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 242. (Fragmento).

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. Editora Ática: 16ª ed. São Paulo: 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**. Parábola Editorial: 1ª ed. São Paulo, 2008.

FORONE, Priscila. **Terra**. São Paulo, ano 14, n. 180, abr. 2007, p. 20.

GESSINGER, Humberto. **Novos Horizontes: 10.000 destinos**. Universal Music: São Paulo, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MAGAZINE, Top. São Paulo: Duetto, ano 9, n. 102, 2007.

MARCUSHI, Antônio. **Da fala para a escrita**. Editora Cortez: 9ª ed. São Paulo, 2008.

MEDAGLIA, Thiago. **Terra**. São Paulo, ano 14, n. 177, jan. 2007, p. 82.

NEVES, M. Helena. **Gramática na escola**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. Helena. **Gramática passada a limpo**. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, M. Helena. **Texto e gramática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, Mário. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. Parábola Editorial: 3ª ed. São Paulo, 2008.

PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. Parábola Editorial: São Paulo, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de Letras: 19ª ed. São Paulo, 1996.

RICARDO, Stela Maris. **A Análise do Português Brasileiro em Três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum**



**de monitoração estilística.** Colóquio Internacional Substandard e Mudança no Português do Brasil, no Instituto Ibero-Americano de Berlim, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES, Darcilla. **Considerações sobre a fala e a escrita.** 2ª ed. São Paulo, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo; BATISTA, André; PIMENTEL, Rodrigo. **Elite da tropa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**Referência dos exemplos utilizados durante o trabalho:**

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/11/enem-mais-de-53-mil-candidatos-tiraram-nota-zero-na-redacao.htm>. Acesso em: 30/01/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/thammy-miranda-mostra-o-peito-peludo-em-revista-gay>. Acesso em: 02/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/impeachment-de-dilma-porque-acho-que-um-ministro-do-supremo-tambem-tem-de-ser-impichado/>. Acesso em: 04/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/eleicao-no-rio-da-uma-embolada-sim-surge-o-risco-de-edir-macedo-conquistar-seu-primeiro-estado-com-o-terceiro-eleitorado-do-pais-coitado-do-rio-tao-perto-do-cristo-e-tao-longe-de-deus/>. Acesso em: 04/02/2016.

Disponível em: <http://alalao.blogfolha.uol.com.br/2016/02/04/max-weber-ensina-a-fazer-maquagem-com-glitter-e-pedrinhas-para-o-carnaval/>. Acesso em 04/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/facebook-fatura-us-15-bilhao-e-dobra-lucros-no-quarto-trimestre-de-2015>. Acesso em 04/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/lider-sindical-de-taxistas-ameaca-haddad-e-dispara-uber-nao-seguira-em-sao-paulo>. Acesso em 04/02/2016.

Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/direitos-humanos-para-humanos-direitos>. Acesso em 05/02/2016.

Disponível em: <http://www.minhaoperadora.com.br/2015/10/tim-relanca-planos-e-inclui-ligacoes.html>. Acesso em 05/02/2016.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/demora-para-entrega-de-exames-de-zika-preocupa-pacientes-18622727>. Acesso em 05/02/2016.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4PpYv9n0ko>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/carnaval/2016/imperatriz-conta-historia-dos-dois-filhos-de-francisco-18632819>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/neymar-diz-a-juiz-que-se-limitava-a-assinar-o-que-o-pai-pedia-03>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/o-mundo-se-curva-ao-aedes-aegypti>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/mantega-nega-interferencia-de-lula-em-mps-e-cita-fhc>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://kogut.oglobo.globo.com/noticias-da-tv/novelas/noticia/2016/02/toia-tentara-matar-romero-para-fugir-de-cativeiro.html>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/bbb16-laercio-e-eliminador-com-54-dos-votos-em-paredao-apertado>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/banco-central-da-china-diz-em-relatorio-que-ira-manter-politica-monetaria-prudente-1-18625043>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/cunha-e-acusado-de-ter-mentido-de-novo-na-cpi-da-petrobras>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/ana-paula-xinga-laercio-de-porco-e-imbecil-no-bbb16>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/baile-de-carnaval-teve-gagliasso-de-saia-e-galisteu-a-la-lady-gaga>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/sao-paulo-encara-azarao-peruano-por-vaga-na-libertadores>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/estetica-saude/corpo/alergia-a-niquel-ou-seja-alergia-a-praticamente-tudo/>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/cerebro-guarda-dez-vezes-mais-memorias-do-que-se-acreditava-diz-estudo>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/esporte/cristiano-ronaldo-custou-mais-que-o-declarado-e-e-o-jogador-mais-carro-da-historia>. Acesso em 09/02/2016.

Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/nao-esta-facil-para-ninguem-jbs-caiu-quase-tanto-quanto-o-btg.html>. Acesso em 09/02/2016.