

Universidade de Taubaté
Clislene Fernandes Leite

**A Concordância Verbal e a Referenciação: possíveis
interfaces no ensino da língua materna**

Taubaté
2006

Universidade de Taubaté
Clislene Fernandes Leite

**A Concordância Verbal e a Referenciação: possíveis
interfaces no ensino da língua materna**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Elisabeth Ramos da Silva.

Taubaté

2006

Dedicatórias

Recordações

Teus doces olhos azuis...
 Espelhos de fascinantes histórias...
 Meigo semblante...
 Traços de experiências e memórias
 De quase um século de primaveras...
 Em sonhos e recordações, eu revivo,
 Com a dor de quem sente a ausência,
 Teus doces olhos azuis...

À minha querida avó Etelvina (in memoriam).

Aos meus pais Maria e Benedito, meus maiores exemplos.

Aos meus irmãos Pedro, Silvia e Christiane, meus amigos de cada dia.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida por me conduzirem ao longo deste
 percurso.

Agradecimentos

Ao Programa CAPES - PROSUP e ao CDPG pela concessão da Bolsa-Mestrado.

A prof^a dr^a Elisabeth Ramos da Silva por sua competente e sábia orientação.

A prof^a dr^a Marlene Silva Sardinha Gurgilharz por suas importantes contribuições e por aceitar compor a Banca Examinadora.

A prof^a dr^a Graziela Zamponi por aceitar compor a Banca Examinadora e enriquecer o trabalho com seus pontuais comentários.

A Universidade de Taubaté, em especial, ao Departamento de Ciências Sociais e Letras e ao Chefe de Departamento Joel Abdala por autorizar a realização do estágio docente.

A prof^a dr^a Maria Cristina Damianovic por sua especial atenção e por sua capacidade de agir e transformar.

A prof^a dr^a Vera Batalha de Siqueira Renda por sua atenção constante.

A prof^a dr^a Solange Terzinha Ricardo Castro por compartilhar conosco suas reflexões sobre a formação docente.

A prof^a dr^a Maria Aparceida Garcia Lopes Rossi e à prof^a dr^a Elzira Yoko Uyeno por seus ensinamentos e orientações tão caros à elaboração desta pesquisa.

A prof^a dr^a Maria Flávia Bollzla por suas ricas palavras de incentivo.

A prof^a dr^a Márcia Mascia por apresentar-nos à Pós-Modernidade, desconstruindo (pré) conceitos e falsas realidades.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, e, em especial, ao colega Vagner Matias da Silva por sua gentil colaboração.

Aos funcionários do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela eficiência
e gentileza em atender a todos.

A criança que ri na rua,
A música que vem no acaso,
a tela absurda, a estátua nua,
A bondade que não tem prazo –

Tudo isso excede este rigor
Que o raciocínio dá a tudo,
E tem qualquer coisa de amor,
ainda que o amor seja mudo.

(PESSOÁ, Fernando. Poésias coligidas/ inéditas 1919 –1935. In: *Obra poética*. 4.ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1972, p.580)

LEITE , Clislene Fernandes. *A Concordância Verbal e a Referenciação*: possíveis interfaces no ensino da língua materna. Universidade de Taubaté –Taubaté, SP, 2006.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Prof. Dra. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares

Prof. Dra. Graziella Zamponi

Nota

Taubaté, 14 de dezembro de 2006.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DA GRAMÁTICA: UMA IMPORTANTE QUESTÃO	15
APRESENTAÇÃO	15
1.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A GRAMÁTICA	15
1.2 A CRISE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
1.2.1 POSIÇÕES DIVERGENTES QUANTO AO ENSINO AO ENSINO DA GRAMÁTICA	25
1.3. A UTILIZAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA A ADEQUAÇÃO DO TEXTO	28
1.3.2 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS SEGUNDO VYGOTSKY	31
1.3.3 O ENSINO DA GRAMÁTICA: NOVOS OLHARES	38
CAPÍTULO 2 - A CONCORDÂNCIA VERBAL E A REFERENCIAÇÃO	42
APRESENTAÇÃO	42
2.1 CONCORDÂNCIA VERBAL: UM IMPORTANTE MECANISMO SINTÁTICO	42
2.1.1 A CONCORDÂNCIA VERBAL ALÉM DOS CRITÉRIOS SINTÁTICOS	44
2.2 A REFERENCIAÇÃO: UMA ATIVIDADE DISCURSIVA	50
2.2.1 A QUESTÃO DA ANÁFORA	52
2.2.2 TIPOS DE ANÁFORA	53
A) A ANÁFORA PRONOMINAL	54
B) A ANÁFORA LEXICAL	54
C) A ANÁFORA ASSOCIATIVA	56
2.2.3 AS ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO	56
2.3 INTERFACES ENTRE A GRAMÁTICA E A LINGÜÍSTICA	57
CAPÍTULO 3 - INTERFACES ENTRE A GRAMÁTICA E A LINGÜÍSTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL ENRIQUECIDA PELA TEORIA DA REFERENCIAÇÃO	63
APRESENTAÇÃO	63
3.1 A CONCORDÂNCIA VERBAL E A TEORIA DA REFERENCIAÇÃO: UMA PROPOSTA DE ENSINO	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	93

LEITE, Clislene Fernandes. *A Concordância Verbal e a Referenciação*: possíveis interfaces no ensino da língua materna. Universidade de Taubaté –Taubaté, SP, 2006.

Resumo

O objetivo deste trabalho é oferecer uma proposta do ensino de aspectos da concordância verbal, acrescidos pela teoria da referenciação. Pretendemos contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância verbal e de suas implicações para a construção de sentidos no texto a partir das abordagens semânticas e discursivas da Referenciação, promovendo interfaces entre a Gramática Teórica e a Lingüística. O ensino da gramática tem sido condenado por alguns especialistas em língua materna, motivo pelo qual muitos professores alijam de suas aulas quaisquer conteúdos da gramática. Há também aqueles que perpetuam uma prática que prioriza a simples memorização de regras. Entretanto, quando ensinada de forma significativa, a gramática mostra-se sobremaneira útil, pois contribui significativamente para a formação de conceitos científicos (Vygotsky, 2005) e para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno (Lipman, 2001), facilitando a produção e, sobretudo, a compreensão de textos. As atuais abordagens sobre o ensino e a aprendizagem defendem que o aluno adquira o conhecimento por meio de um processo crítico e reflexivo (Neves, 2004). Logo, o grande desafio do professor de Língua Portuguesa é tornar o ensino da gramática um processo reflexivo acerca dos recursos oferecidos pela língua. Nesta perspectiva é que os recentes estudos lingüísticos podem ser úteis ao ensino da Língua Portuguesa, contribuindo de modo significativo para a formação de usuários competentes da língua. Neste trabalho, optamos pelo ensino da concordância verbal mediante a leitura de trechos de diversos gêneros de texto. Foram selecionados cinco exemplos e a partir da análise dos preceitos da concordância verbal e da referenciação dentro destes textos é apresentada ao professor uma proposta de ensino, a qual considera que a concordância verbal ultrapassa os limites da Gramática Teórica. Tal proposta configura-se como uma reflexão acerca das possíveis e necessárias interfaces entre a gramática e a lingüística a fim de contribuir para mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa (Silva e Gurpilhares, 2006).

Palavras-chave: Ensino de língua materna; concordância verbal; referenciação.

LEITE, Clislene Fernandes. *The verbal consonance and the Reference: possible interface in the teaching of mother tongue*. Universidade de Taubaté –Taubaté, SP, 2006.

ABSTRACT

The objective of this research is to offer a proposal of the teaching of aspects of verbal consonance, added by the theoretical foundation of making reference. We intend to regard, as it is possible, the understanding of rules of verbal consonance and their involvement in the building of feelings in the text from the semantics approach and the discursive way of making reference, promoting interface between the Standard Grammar and the Linguistics. The teaching of grammar has been condemned by some experts in mother tongue, reason which lots of teachers lighten from their classes any grammar content. There are also those who immortalize the usage which gives preference the simple internalization of rules. Nevertheless, when it is taught in a meaningful way, grammar shows itself greatly useful, because contributes meaningfully to the formation of scientific concepts (Vygotsky, 2005) and to the development of the students critical thought (Lipman, 2001), making easy the production and, moreover, the understanding of a text. The new approaches about teaching and learning defend that the student acquires the knowledge through a critical and reflexive process. (Neves, 2004). Therefore, the great challenge of the Portuguese teacher is to become the teaching of grammar in a reflexive process regarding the resources offered by the language. In this perspective, recent linguistics studies can be useful to the teaching of the Portuguese language, contributing meaningfully to the formation competent usury of the language. In this research, we chose by the teaching of the verbal consonance through the reading of parts of different textual genres. Five examples were selected and through the analysis of the principles of verbal consonance and through the way of making reference inside these texts, it is presented to the teacher a proposal of teaching, which considers the verbal consonance trespass the Standard Grammar limits. This proposal configures as a reflection through possible and necessary interface between the grammar and the linguistics hoping to contribute with meaningful changes in the teaching of the Portuguese language (Silva and Gurpilhares, 2006).

Key words: Teaching of mother tongue, verbal consonance, making reference.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo oferecer uma proposta do ensino de aspectos da concordância verbal, acrescidos pela teoria da referenciação. Pretendemos contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância verbal e de suas implicações para a construção de sentidos texto a partir das abordagens semânticas e discursivas da Referenciação, promovendo interfaces entre a Gramática Teórica e a Lingüística.

A pesquisa surgiu a partir de duas premissas: primeira, a importância e a utilidade do ensino da gramática para a formação do indivíduo; segunda, a necessidade de se promover interfaces entre a Gramática e a Lingüística para a efetivação de um ensino crítico e reflexivo da teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.

O ensino da gramática é uma questão amplamente discutida entre especialistas no estudo da língua. Nas últimas décadas, sobressaíram posições contrárias e favoráveis ao ensino da gramática na escola. Segundo Possenti (1999), a abordagem sistematizada das normas gramaticais como prioridade no ensino da língua portuguesa é um equívoco, pois o conhecimento real da língua se forma por meio da prática da escrita e da leitura, logo o conhecimento gramatical é adquirido pelo uso que se faz da língua.

Bechara (2000), discorda de tais considerações e salienta que:

Em muitas dessas críticas se pode facilmente encontrar essa ou aquela motivação de orientação conceitual ou metodológica; todavia na maioria delas, o que se não encontra é a fundamentação científica adequada que as justifique. (p.34)

Favorável ao ensino da teoria gramatical, Bechara (2001) acredita que não ensinar os conceitos gramaticais é condenar o aluno à ignorância das variedades lingüísticas, é restringir-lhe o uso da língua, cerceando-lhe a liberdade de escolha e impondo-lhe uma única forma de se expressar. Nesse sentido, Neves (2004) afirma que, em nome do caráter democrático, obrigatoriamente característico da escola, é necessário assegurar um lugar para tratamento da norma-padrão, a fim de proporcionar autonomia aos alunos no uso da linguagem, multiplicando-lhe as possibilidades de escolha para adequar os seus registros oral e/ou escrito. Silva (2005) corrobora tal posição, ao afirmar

que é dever da escola ensinar a norma-padrão para que o aluno seja capaz de adequar sua linguagem segundo a exigência do contexto social. Esse, aliás, é um objetivo desejado por qualquer educador que visa à construção de uma escola democrática. (p.317)

Para Silva e Gurpilhares (2006, p.47), “é dever da escola ensinar a norma -padrão”, uma vez que a produção de textos escritos exige planejamento e escolhas calcadas em um conhecimento científico da língua. Neves (2004) reitera "que a escola não pode criar no aluno a falsa noção de que falar e escrever não têm nada que ver com gramática" (p.128). Para a autora, "produção de texto e gramática não são atividades que se estranham" (NEVES, 2004, p.226), uma vez que a boa constituição de um texto passa pelo domínio conceptual que o indivíduo possui da gramática.

Para os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a verdadeira questão em relação ao ensino de línguas não é deixar de ensinar a gramática, mas sim como, por que e para que ensiná-la. Silva e Gurpilhares (2006, p.55) corroboram essa afirmação; pois, segundo as autoras, o “que é preciso discutir com urgência é como ensinar essa gramática e como torná-la efetivamente útil ao aluno”. Assim sendo, seria útil esclarecer a indagação: Qual é a importância e a utilidade de se ensinar a teoria gramatical?

Essa questão e a certeza de que o ensino da gramática precisa ser revisto e não alijado das aulas de língua materna incomoda-nos ao longo de dez anos de magistério. Diante disso, assumimos uma postura de defesa frente ao ensino da teoria gramatical, uma vez que se trata de um conhecimento necessário para o desenvolvimento e a formação do pensamento crítico e científico do aluno, possibilitando-lhe a capacidade de fazer escolhas quanto aos usos da língua. Obviamente, trata-se da defesa de um ensino reflexivo e útil da gramática e não daquela prática desconexa de memorização e repetição de regras.

A preocupação em oferecer um ensino de língua materna que contribuísse para a formação crítica de nossos alunos, impulsionou-nos a buscar conhecimento no arcabouço teórico da Lingüística Aplicada (L.A.). Em um primeiro momento, víamos a L.A. como uma aplicação de métodos ou teorias em sala de aula. Após diversas leituras e reflexões acerca do que é a L. A, percebemos que o papel do lingüista aplicado ultrapassava as paredes e bancos escolares. Tal como Damianovic (2005), acreditamos que o lingüista aplicado é um agente político preocupado em propor alternativas para os múltiplos problemas de linguagem, proporcionando mudanças para a realidade. Assim sendo, optar pela L.A. é optar por assumir uma postura crítica de ativista político voltado para as questões sociais, culturais e políticas da sociedade.

Diante dessas considerações, retomamos nossa postura inicial de defesa de um ensino reflexivo da gramática dentro da perspectiva atual da L.A. Partimos do princípio de que não ensinar a teoria gramatical é ignorar a importância desse saber, historicamente constituído, para o estudo do texto. Entretanto, perpetuar a primazia absoluta da gramática é acomodar-se a um ensino que em nada contribui para auxiliar o indivíduo quanto aos usos da linguagem. Por isso, buscar alternativas para uma prática mais reflexiva e útil acerca do ensino-aprendizagem da teoria gramatical constituiu-se o foco principal desta Dissertação de Mestrado em L.A.

A fim de contemplar as questões acerca do ensino da Gramática Teórica complementado pelas teorias de texto da Linguística, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **O ensino da gramática: uma importante questão**, expõe um breve histórico acerca da gramática tradicional com base em Auroux (1992; Cardoso (2003); Fávero (1996, 2001); Gurpilhares (2004); Lima (2006) e Neves (1987); além disso, ilustra a crise no ensino da língua portuguesa, a partir das considerações de Bechara (2001), Fonseca (2000) e outros e, finalmente, discorre sobre a importância de se aprender a gramática, partindo dos pressupostos teóricos de Lipman (2001); Vygotsky (2005) e alguns autores atuais.

O segundo capítulo, **A concordância verbal e a referenciação**, apresenta ao professor um estudo sobre a Concordância Verbal e a Referenciação; para tanto recorremos a autores como Apothelóz (2003), Baccega (2002), Figueiredo (2003), Freitas (2006), Koch (2003, 2004), Lapa (1991), Maingueneau (2001), Marcuschi (2005), Moura (1999), Silva (2005 b – não publicado), Zamponi (2003) entre outros autores. Em seguida há uma discussão sobre a necessidade de o ensino das regras de concordância verbal ser complementado pela análise das anáforas, elementos da teoria da referenciação, de acordo com as necessárias interfaces propostas por Silva e Gurpilhares (2006). Tais implicações são relevantes para a reflexão do docente de língua portuguesa acerca dos novos rumos do ensino da gramática.

O terceiro capítulo, intitulado "**Interfaces entre a Gramática e a Linguística: uma proposta de ensino da concordância verbal enriquecido pela Referenciação**", oferece ao docente de língua materna uma proposta de ensino partindo da leitura de cinco trechos de diferentes textos, considerando que a compreensão das regras de concordância verbal por meio do estudo da referenciação favorece o entendimento formal e a construção de sentidos para o texto.

Em suma, o cerne desta Dissertação é evidenciar novas alternativas para o ensino da língua portuguesa, não mais considerando a gramática como o foco principal do processo, mas como um conhecimento útil para a organização formal, semântica, pragmática e discursiva do texto. A intenção não é oferecer uma receita a ser seguida, mas sim uma oportunidade para o exercício da reflexão crítica acerca das novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da gramática nas aulas de língua materna.

Capítulo 1 – O ensino da gramática: uma importante questão

Apresentação

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos acerca de questões pertinentes ao ensino da gramática. Primeiramente, o capítulo traça um panorama histórico sobre a teoria gramatical, a fim de esclarecer a formação desse saber, ora perseguido e condenado por especialistas e leigos, ora valorizado como um bem necessário ao desenvolvimento do aluno. Posteriormente à delimitação do percurso histórico do conhecimento gramatical, há uma explanação a respeito da crise que se instalou no ensino de língua portuguesa. Por fim, é discutida a importância de se ensinar a gramática, pautando tal discussão nos conceitos de Lipman (2001), nos pressupostos de Vygotsky (2005) e nas considerações teóricas de alguns autores acerca do ensino da gramática.

1.1 Um breve histórico sobre a gramática

De acordo com Aurox (1992), "todo conhecimento é uma realidade histórica" (p.11), razão pela qual, desde o início do século XX, muitos trabalhos dedicam-se a delinear o percurso histórico dos conhecimentos lingüísticos. O autor afirma que o saber lingüístico é múltiplo e se principia na consciência do homem falante. Ele se constitui na continuidade entre epilingüístico e o metalingüístico. O saber epilingüístico se dá naturalmente pelo uso da linguagem. Já o saber metalingüístico é "representado, construído e manipulado enquanto tal

com ajuda de uma metalinguagem" (p. 16), ou seja, trata-se do conhecimento deliberado dos aspectos estruturais que compõem a língua.

O saber metalingüístico para o autor é em princípio de natureza especulativa, de representação integralmente abstrata, ou de natureza prática, situado no plano da necessidade de se adquirir um domínio. Ainda segundo o autor, o saber metalingüístico de natureza prática parece determinado:

por três tipos de domínio: a. o domínio da enunciação que entendemos como a capacidade de um locutor tornar sua fala adequada a uma finalidade dada, convencer, representar o real etc.; b. o domínio das línguas: falar e/ou compreender uma língua, quer se trate da língua materna ou de outras. c. o domínio da escrita (AUROUX, 1992, p.17)

O autor esclarece que o início da escrita é fundamental para a história das representações lingüísticas. De acordo com o autor:

Qualquer que seja a cultura, reencontramos sempre os elementos de uma passagem do epilingüístico, quer se trate do metalingüístico, quer se trate do aparecimento das palavras (dizer, cantar, etc), de certas práticas de linguagem, de especulações sobre a origem da linguagem, ou sobre a identidade e a diferenciação lingüística (AUROUX, 1992, p.18)

Segundo Auroux (1992), a partir da relevância do papel da escrita para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, é possível discorrer sobre a relação da gramática com o texto e o ato pedagógico. É plausível afirmar que a gramática não surgiu da necessidade de se aprender uma língua, mas do interesse de sistematizá-la para a compreensão mais eficaz de textos. Para Neves (1987), a gramática surge do ideal helênico de cultura que privilegiava a pesquisa, a preservação e a transmissão da cultura grega por meio da elucidação dos textos literários clássicos. Assim, segundo a autora, era com o intuito de "facilitar a leitura

dos primeiros poetas gregos que os gramáticos publicavam comentários e tratados de gramática" (p.105).

Ainda em relação às origens da gramática, Auroux (1992) esclarece que as especulações filosóficas dos gregos acerca da verdade do discurso contribuíram significativamente para os estudos lingüísticos. De modo análogo, Gurpilhares (2004) esclarece que foi na Grécia, como ramo da filosofia, que se iniciaram os estudos lingüísticos. A autora acrescenta que os estudos da linguagem na Grécia antiga podem ser vistos como constituído de três períodos: "(1) o que se iniciou com os filósofos pré-socráticos e os primeiros retóricos, e continuou com Sócrates, Platão e Aristóteles; (2) o período dos estóicos; e (3) o período dos alexandrinos" (p.44). Para Auroux (1992), a gramática propriamente dita nasce neste último período, dois séculos antes da era cristã "na atmosfera filológica da Escola de Alexandria" (p.27). A gramática de Alexandria apresentava uma estrutura conceptual que permitiu a generalização e a formulação de regras. Também Neves (1987) aponta a Alexandria como o berço do que se considera o modelo de gramática ocidental tradicional, ao afirmar que "os gramáticos alexandrinos foram, pois, mais práticos, e foram eles que codificaram a gramática grega" (p.109). Assim sendo, é pertinente afirmar que as origens da gramática remontam aos gregos. Lima (2006) expõe que:

os gregos foram os primeiros que dedicaram ao estudo gramatical. Partindo de uma perspectiva filosófica, os estudiosos se preocuparam em conhecer a estrutura da língua. Buscavam, nas obras clássicas, padrões de linguagem. Havia, com isso, a intenção de "reabilitar" o grego de Homero, pois consideravam que a língua falada se encontrava contaminada por barbarismos. (p.38).

Auroux (1992) acredita que os interesses culturais, políticos, econômicos e sociais dos povos, e também o advento da imprensa constituíram-se como um motor decisivo para a gramatização. Para o autor, "as grandes transformações dos saberes lingüísticos são, antes de

tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem" (p.29). O autor afirma que a gramatização foi um fenômeno pautado na tradição greco-latina que ocorreu ao longo de treze séculos (V - XIX) e que se constituiu a segunda revolução técnico-lingüística. Assim, a revolução das ciências modernas da natureza deve muito à gramatização, uma vez que o processo massivo de gramatização criou na Europa daquela época uma espécie de uma rede integrada de comunicação. Paralelo a tudo isso, as ciências da linguagem conhecem outras transformações.

O interesse prático da gramática se estende da filologia (no sentido lato do acesso ao texto escrito), que é seu lugar de origem, em direção ao domínio das línguas, aí compreendidas as línguas maternas. A gramática se torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descreve-las (Auroux, 1992, p.36).

De acordo com Fávero (1996), durante a Idade Média, a educação se restringiu aos mosteiros e todos os estudos se faziam em latim. Assim sendo, as escolas ensinavam as sete artes, especialmente, o trivium: gramática, retórica e dialética. No período medieval, a gramática assume um papel bastante relevante, sendo considerada a arte por excelência. Isso se dá porque o objetivo principal da gramática era ensinar para o aluno da Idade Média o latim, uma vez que, ao contrário do romano, da época das grandes conquistas, que já dominava a língua latina, o europeu medieval precisava aprendê-la. Assim, ensinava-se a gramática latina.

Segundo a autora, essa tradição gramatical greco-romana, durante o Renascimento, perdura com a proliferação de obras gramaticais e paragramaticais. Entretanto, no período renascentista, "a gramática deixa de ser necessariamente a latina e incide sobre as línguas vernáculas" (p.21). Nesse sentido, a proposta do Renascimento é a valorização do ensino da língua materna. Com base em Kristeva (1974), Fávero (1996) comenta que as obras gramaticais renascentistas revestem-se de praticidade, constituindo-se como gramáticas

pedagógicas, devido à expansão territorial que leva o europeu a contactar-se com outros povos, necessitando impor-lhes a sua língua. Diante desse fator, as gramáticas passam a assumir um caráter mais simples e claro, de acordo com a visão que o gramático possuía de seu destinatário. Quanto às concepções lingüísticas no século XVI, a autora esclarece que:

Em Portugal, os gramáticos, Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540) e Duarte Nunes do Lião (1601), como indica Prado Coelho (1960, p.405), ao mesmo tempo em que garantiam a continuidade de uma tradição intelectual, mostravam estarem afinados com seu tempo, lutando pelo estudo vernáculo, expressando o sentimento patriótico da superioridade de sua língua, principalmente da castelhana. (p.22-23).

Leite de Vasconcelos (1929, vol. 4 , p. 865, apud Fávero, 1996) considera como principais características desse período:

- a) preocupação dos gramáticos com a semelhança entre a gramática portuguesa e a latina, pelo prestígio do latim como língua de expressão culta;
- b) autoritarismo gramatical, criação de normas para uniformizar a ortografia;
- c) estudo cada vez mais profundo do léxico, produzindo como consequência, a publicação de dicionários;
- d) sentimento patriótico da língua portuguesa face às demais. (p.23).

Segundo Fávero (1996) os avanços que podem ser sentidos no século XVII em relação à gramática irão desembocar na *Gramática de Port Royal*, marcadamente influenciada pelo universalismo lingüístico. Cardoso (2003) afirma que a "*Gramática de Port Royal* (Arnauld & Lancelot), originária do século XVII, tem sido considerada a mais expressiva contribuição da França para com os estudos da linguagem em geral, tendo servido de modelo para as gramáticas filosóficas, nos séculos posteriores".(p.21). Segundo a autora, a *Gramática de Port Royal*, partindo das hipóteses de que a natureza da linguagem é racional e fonte de expressão

do pensamento, consolidou a tradição gramatical que se construiu desde Platão e se fundamentou no cartesianismo filosófico do século XVII.

No que tange ao desenvolvimento da gramática no Brasil, Fávero (2001) esclarece que no século XIX, em 1881, com a publicação da *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro, começou a haver um distanciamento não só da *Gramática Filosófica* de Jerônimo Soares Barbosa e da tradição portuguesa em geral, mas também dos outros saberes anteriores transmitidos como produto histórico. A autora ainda elucida que as primeiras gramáticas impressas no Brasil eram destinadas à escola.

A história dos estudos gramaticais no Brasil, segundo a autora, divide-se "em dois períodos: *vernaculista*, de 1820 (época de nossa independência) a 1880 (época da publicação da *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro) e científico, de 1880 em diante" (p.61). No período vernaculista, a gramática era considerada uma arte em continuidade ao modelo greco-latino. O termo arte era atribuído à gramática por ela ser prática e não especulativa. Fávero acrescenta que nesse período as obras gramaticais eram intituladas como "*Arte de Gramática, Arte e Gramática*" (p. 62).

Em 1881, com a publicação da *Gramática Portuguesa* de Julio Ribeiro, é introduzido, no Brasil, o método científico, e a gramática passa a ser concebida como a ciência, a sistematização lógica da linguagem. Há nesse momento a distinção entre gramática geral e gramática particular: a primeira ocupa-se dos princípios imutáveis da constituição das línguas, e a segunda, dos princípios arbitrários próprios de uma língua individual.

Considerando toda a história do processo de gramatização, é possível afirmar que, nos tempos atuais, a gramática ainda é um conhecimento pautado em sua tradição greco-latina. Neves (2004) afirma que "a gramática tradicional está afeiçoada à trajetória que culminou na sua instituição. Vista na sua vertente grega, a instituição dessa gramática exibe características centrais que ainda hoje se configuram em obras gramaticais disponíveis" (p.33). Igualmente,

Cruz (2006) afirma que "a gramática tradicional, ensinada nas escolas, herança helênica, ainda mantém o objetivo de preservar a língua considerada 'bela', 'exemplar', exigida na produção de textos formais" (p.36).

Diante do exposto, é possível afirmar que a gramática é um saber acerca da linguagem historicamente constituído acerca da linguagem. Ao longo do percurso histórico, o conhecimento gramatical assumiu a função pedagógica no tocante aos estudos da língua. Cabe ressaltar que, embora a teoria gramatical dê conta da normatização de uma língua e de sua função pedagógico-didática, ela não apresenta um arcabouço teórico completo e suficiente para a compreensão de todos os aspectos lingüísticos. Nesse sentido, acreditamos que a gramática pode ser enriquecida por conceitos advindos da lingüística, a fim de que o possa realmente se constituir como um critério para a elucidação de fatos da língua.

1.2 A crise no ensino de língua portuguesa

Cruz (2006) afirma que "muitos autores atestam sobre a crise vivida hoje pela escola, especialmente quanto ao aspecto do ensino da língua materna" (p.37). Bagno e Rangel (2005) acreditam que a escola brasileira atravessa uma crise inegável em relação à educação lingüística. Segundo os autores, "é possível dizer que é o panorama geral das relações entre língua e sociedade que exhibe uma série de distorções e mal-entendidas".(p.64).

Bechara (2001) elucida que a chamada crise no idioma não se refere ao descaso de autoridades competentes ou ao despreparo do corpo docente e discente, como se acredita, mas sim a outras três crises relacionadas à ordem institucional, na própria sociedade, à universidade e à escola. Essa tríade resulta em uma ação pedagógica ineficiente, incapaz de levar o aluno a desenvolver sua capacidade lingüística, impossibilitando-lhe a transposição dos limites da oralidade espontânea para a capacidade de traduzir de forma "cabal, efetiva e

eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) suas idéias, pensamento e emoções".

(p.5)

O autor esclarece que a primeira crise iniciou-se no período pós-guerra em consequência de uma tendência mundial em privilegiar a oralidade espontânea-coloquial e expressiva em detrimento da tradição escrita culta. Essa tendência voltada para a valorização da linguagem popular foi solidificada pelo movimento modernista, o qual apregoava "que o verdadeiro bom estilo é aquele que se aproxima da espontaneidade popular, ou, então, aquele que se despe da artificialidade do estilo cultivado" (p.6). Os meios de comunicação de massa (em especial, a televisão) igualmente contribuíram para valorização da oralidade, à medida que, em substituição à leitura, constituíram-se como a única fonte de informação das pessoas.

A segunda crise se dá no âmbito da universidade, uma vez que lingüística ainda não se delimitou como uma doutrina "capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber 'expressivo"'. (p. 7). Soma-se a essa situação a dificuldade em distinguir a gramática geral, a gramática descritiva e a gramática normativa. Essa indistinção entre as diferentes gramáticas se deu além do âmbito universitário, atingindo a escola.

Assim, a terceira crise é na escola, na medida em que, não se fazendo as distinções necessárias entre as gramáticas, a atenção do professor se volta para a gramática geral e a gramática descritiva "desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação (...)"(Bechara, 2001, p.7). A respeito disso Câmara Jr (1970) elucida que

a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas (p. 15)

Na escola, essa indistinção entre as gramáticas normativa e descritiva impulsiona o professor a desprezar a gramática normativa e suas implicações para o ensino de língua materna, as quais permitiriam conduzir "o educando à educação lingüística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático" (Bechara, 2001, p.7). O autor esclarece que, em face da crise que se instalou no ensino de língua materna, sobressaíram-se tentativas desastrosas para solucionar a questão.

Fonseca (2000), embora se reporte ao ensino da língua portuguesa em Portugal, oferece importantes subsídios para a compreensão do problema que concerne ao ensino do português do Brasil. A autora esclarece que a Didática adotou inconseqüente e artificialmente termos e conceitos da Lingüística, os quais foram inseridos no processo pedagógico do ensino de língua materna, resultando, para a autora, em:

uma influência superficial e com resultados quase nulos (costumo dizer, e permitam-me mais uma metáfora, se as tais "árvores" não chegam a dar frutos foi porque não tinham raízes...) Ou mesmo até com efeitos negativos, se tomarmos em conta que grande parte dos professores de Português se sentiu rapidamente defraudados pelo convívio com um tipo de Lingüística que os incitava a pôr em causa, em bloco, a validade de modelo tradicional, contrapondo-lhe apenas alternativas muito pontuais que, mesmo quando representavam (e nem sempre isso acontecia...) avanços importantes de ponto de vista teórico, tinham no entanto um efeito perverso: o de retirar consistência à coerência global do modelo ensinado. (p. 15).

Bechara (2001) comenta que, à luz de uma didática formal ou informal, deu-se no ensino da língua portuguesa "o privilegiamento da língua oral, espontânea, em relação à língua escrita". (p. 9) Tal fenômeno refere-se a fatores de natureza lingüística e política. No tocante aos fatores lingüísticos, o autor alude aos estudos norte-americanos que se dedicaram a descrever línguas ágrafas, gerando em outros estudos uma certa desatenção ao código escrito. Ainda em relação à natureza lingüística, o autor acredita que a "visão distorcida da

realidade" (p. 10) entre alguns lingüistas norte-americanos que defendiam a liberdade da língua em oposição a normatização da gramática ocasionou esse insurgimento contra o ensino da teoria gramatical em sala de aula. Além dos fatores lingüísticos, por razões políticas, a norma culta foi combatida sob a alegação de que "devem os 'oprimidos' ficar com sua própria língua e não aceitar a da classe dominante" (p.11).

A respeito disso, o autor afirma que a opressão está no ato de repudiar uma ou outra modalidade da língua, cerceando a liberdade do falante para fazer escolhas acerca da expressão mais adequada ao contexto de comunicação. Neste sentido, a missão do professor é oferecer ao aluno possibilidades de usos da língua em diferentes situações sociais; assim cabe ao professor de línguas "transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua" (p.14).

Neves (2004) igualmente considera que, em nome do caráter democrático, a escola não pode se furtar ao ensino da norma prestigiada, uma vez que o acesso a esse padrão multiplicará as possibilidades de adequação de registros pelo aluno. Por essa razão, a autora afirma que "ninguém há de dizer que assegurar um lugar para o tratamento da norma-padrão na escola constitua manifestação de preconceito ou autoritarismo". (p.157)

Fonseca (2000), no entanto, avalia essa crise no ensino da língua portuguesa de modo positivo; pois determinou mudanças no modelo tradicional do ensino de língua materna e, por conseguinte, corroborou o progresso político-social e científico concernente à democratização escolar e às pesquisas na área das ciências da linguagem. O que a autora lamenta é o estado permanente dessa crise. Nesse sentido, a autora esclarece que a lingüística pode desempenhar um importante papel "proporcionando aos professores de língua materna, (...), uma consciência da língua e dos problemas implicados na relação profunda e plurifacetada que liga um falante à sua língua materna" (p. 16). Cruz (2006) comenta que o auxílio dado pela lingüística à ação do professor pode ajudar "a superar a crise, sem atitudes apressadas de

pessimismo ou de impotência em relação ao trabalho docente" (p.42). Neves (2004) reitera essa afirmação, ao concluir que:

a chave para algum progresso é uma só: a inserção das propostas em base desenvolvidas pela ciência lingüística, respaldadas em princípios e em métodos que salvam do diletantismo e do amadorismo. Essa aplicação da ciência lingüística à atuação escolar há de servir a ambas as partes: assim como é a circulação da teoria lingüística que há de renovar o tratamento escolar da linguagem da língua, da gramática, assim também uma renovação efetiva desse tratamento há de realimentar discussões teóricas que com felicidade apliquem à condução escolar da reflexão sobre a linguagem. (p. 25)

Diante do exposto, é possível afirmar que, embora a lingüística, ao privilegiar a oralidade em detrimento ao cultivo da tradição escrita, conforme esclarece Bechara (2001), tenha se constituído como um dos pilares da crise do ensino de língua materna; ela também se constitui no principal caminho para a superação dessa instabilidade que norteia o trabalho docente do professor de língua portuguesa.

1.2.1 Posições divergentes quanto ao ensino ao ensino da gramática

Como já foi explanado, a crise no idioma provocou mudanças e inquietações quanto ao modelo tradicional de ensino de língua portuguesa. Diante dessa instabilidade frente ao estudo da linguagem, sobretudo no âmbito escolar, alguns autores assumiram uma postura contrária ao ensino da gramática. Cruz (2006,) ao explicar sobre as alegações contrárias ao ensino da Gramática Teórica, expõe que muitos educadores ansiosos em combater preconceito lingüístico passaram a desprezar o ensino das normas gramaticais e a valorizar somente a linguagem coloquial do aluno.

Para Possenti (1999), a abordagem sistematizada das normas gramaticais como prioridade no ensino da língua portuguesa é um equívoco, pois o conhecimento real da língua

se dá de forma muito mais eficiente através da prática da escrita e da leitura. Sendo a língua um organismo vivo que se modifica e se reestrutura de acordo com o uso dos falantes, privilegiar o ensino de uma série de regras gramaticais, algumas em desuso, através de nomenclaturas e de definições é condenar o ensino da língua à superficialidade e ao provável fracasso. A aprendizagem das normas gramaticais deve decorrer do uso ativo da língua, da experiência viva do processo da leitura e da escrita. Segundo o autor: “Se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar o do texto” (p.11). É através da escrita, da leitura e da discussão de textos que o aluno se depara com as mais diversas situações de uso da língua. É por meio da experiência com textos que o aluno poderá refletir sobre a língua e dominá-la tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. O ensino do português deve deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, pois ensinar língua não é definitivamente ensinar normas gramaticais. A língua portuguesa deve passar a ser ensinada como uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos. Segundo o autor, “o estudo deveria subordinar-se à aprendizagem” (p.95).

Também Luft (2001) acredita que o ensino da língua, em vez de ser percebido como o estudo de um meio de comunicação atual, vivo e eficiente, é concretizado por meio do estudo de regras e exercícios mecânicos de gramática e ortografia. Para o autor, a comunicação verbal independe da memorização de regras de linguagem: ao contrário do que propõe o ensino da língua materna nas escolas. A boa comunicação verbal não está relacionada à gramática artificial dos compêndios escolares, e sim à “gramática natural”, isto é: “o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando” (p.19-20).

Segundo o autor, a escola ensina aos alunos a teoria gramatical, o que torna as aulas de língua portuguesa um espaço para a aplicação e memorização mecânica de um sistema estático de regras. Os alunos freqüentemente expostos à prática exaustiva de tais atividades fracassam na aprendizagem da língua que aprenderam desde os primeiros anos de vida. Tal

fracasso impõe a pergunta: Por que e para que ensinar a teoria gramatical na escola? Segundo o autor, é difícil oferecer uma resposta favorável, pois o ensino da língua na escola deveria centrar-se na verdadeira gramática, a gramática natural do ser humano. Logo:

praticar a gramática é o que falta na escola. Ler (ler e ler); debater; escrever (escrever e escrever). Tudo isso é gramaticar - o melhor método de ampliar, reforçar ou agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular.(p.84).

Perini (2004) afirma que a crítica à gramática tradicional é crescente, mas a escola, mesmo consciente das deficiências desta gramática, continua a ensiná-la. Mas não se pode culpar o professor de português. A responsabilidade deve ser atribuída aos pesquisadores das universidades, das áreas de lingüística e língua portuguesa, que deveriam criar uma nova gramática que de fato atenda às condições de um ensino crítico da língua, uma vez que a gramática tradicional apresenta-se teoricamente incoerente e contraditória, gerando um ensino autoritário e ilógico. O autor considera que a finalidade do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua; assim, torna-se necessária a existência de uma teoria gramatical conexa que permita a análise e a compreensão do funcionamento da língua. Por essa razão, segundo o autor, uma nova gramática portuguesa deve ser concebida de forma que seja realmente útil na formação dos estudantes.

Diante de várias discussões acerca do ensino da gramática, uma questão tem se sobressaído, atualmente: Qual a importância de se ensinar a gramática na escola?

Com o intuito de responder a esta indagação são apresentadas a seguir considerações de autores acerca da formação do pensar crítico, do desenvolvimento dos conceitos científicos e da utilidade da aprendizagem da gramática.

1.3. A utilização de critérios para a adequação do texto

É comum a afirmação de que a gramática exercita o raciocínio e o pensar crítico. De fato, como poderá ser visto mais adiante, trata-se de uma afirmação plausível. A fim de elucidar o que é o pensar crítico, nos pautaremos no pensamento do filósofo Lipman (2001) que define o pensar crítico como o "pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios (...)" (p.173). Cabe esclarecer que, segundo o autor, "julgamentos são o estabelecimento ou a determinação daquilo que estava previamente não estabelecido, indeterminado ou, de uma maneira ou outra, problemático" (p.33) e "critérios são razões altamente confiáveis para as quais a comunidade se volta por serem reconhecidas como fatores predominantes no julgamento" (p.41).

A utilização de critérios para facilitar os julgamentos é uma questão que interessa sobremaneira para evidenciar a importância do estudo da gramática. O filósofo afirma que parece haver uma conexão lógica entre pensar crítico, critério e julgamento. Assim, "o pensar crítico é o pensar hábil, e as habilidades em si não podem ser definidas sem critérios" (p.173). Neste sentido, o pensar crítico é "o pensar que emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios" (p. 173). Ser crítico, portanto, é saber empregar critérios adequados na formulação de julgamentos.

Diante do exposto, segundo Lipman (2001), as pessoas, como pensadores críticos, utilizam critérios. Para o autor, "os critérios formam um subconjunto de razões, porém são razões de uma variedade particularmente eficaz" (p. 188). Os critérios, portanto, são razões decisivas e eficazes para apoiar os julgamentos ou decisões de um indivíduo. O autor salienta que uma razão passa a ser considerada um critério se "é especialmente importante para a investigação em andamento, (...) possui uma história de confiabilidade e (...) é particularmente convincente (p. 188)". O autor esclarece ainda que um critério passa por uma série de

considerações para que se estabeleça sua adequabilidade. Novamente, nesse caso, pode-se salientar o caso do ensino da gramática. As normas gramaticais, por exemplo, são critérios confiáveis para a adequabilidade de um texto segundo os padrões cultos da língua.

De acordo com o autor, a relação de um critério envolve, pelo menos, três metacritérios: a pertinência, a confiabilidade e a força. Em relação à pertinência, o autor esclarece que um critério é pertinente se possui autoridade sobre o assunto, ou seja, se é apropriado e adequado ao tema em questão. Quanto à confiabilidade, acredita que a confiabilidade de um critério está relacionada a sua história, pois há de se considerar "qualquer testemunho que a experiência humana tem para oferecer".(p.191). E sobre a força de um critério, o autor salienta que se trata de um metacritério eficaz e relevante para se estabelecer um julgamento. Cabe aqui uma analogia com o ensino da gramática: É possível afirmar que os preceitos da gramática normativa são critérios, uma vez que se trata de elementos especialmente importantes para a composição formal de um texto; possuem uma história de confiabilidade pautada na tradição greco-latina e são particularmente convincentes em relação aos usos da linguagem.

Lipman (2001), como já foi dito antes, considera que há uma espécie de "conexão lógica entre pensar crítico, critério e julgamento". Para melhor elucidar essa questão, é necessário esclarecer que os critérios, por serem razões altamente confiáveis, podem ser citados para fundamentar o julgamento de algo, estabelecendo uma orientação para uma determinada prática. Para esclarecer tal questão, o autor, entre outros exemplos, cita o caso dos arquitetos que "julgarão um edifício empregando critérios como *utilidade, segurança e beleza (...)*" (p.173). Estes serão os critérios utilizados, já que se trata de um trabalho arquitetônico. Se o julgamento fosse relativo a outro tipo de trabalho, os critérios que norteariam os julgamentos seriam outros.

Dentre outros tipos específicos de critérios, as regras e normas são citadas como "instrumentos que podem ser empregados na realização de julgamentos" (p.174), destacando que estes critérios, isoladamente, são estéreis e inertes; entretanto, "quando estão em funcionamento no processo de questionamento são capazes de trabalhar dinamicamente" (p.174). Nesse sentido, as regras ditam, comandam e estimulam "a julgar em conformidade com as mesmas. Ser orientado por uma regra na realização de um julgamento significa utilizar o procedimento mais direto e não sutil disponível".(Lipman, 2001, p.198).

De acordo com o autor, as regras são sempre específicas a uma área e condicionadas a um contexto. Assim sendo é incabível o ensino descontextualizado das regras gramaticais, pois estas perderão sua validade para estabelecer relações, desconfigurando-se enquanto critérios pertinentes, confiáveis e fortes. Tais considerações permitem retomar a questão do ensino da teoria gramatical; pois, se o professor ensinar as regras gramaticais de modo isolado, estará submetendo os alunos ao estudo de conteúdos infecundos para a compreensão de qualquer aspecto da língua. No entanto, se o professor ensinar as regras de modo a levar o aluno a questionar sobre o funcionamento delas para a composição formal e semântica de um texto, ele estará oferecendo critérios para a realização de julgamentos acerca do texto por parte do aluno. Em outros termos, para que o aluno possa adequar seu texto à norma culta, ele precisará recorrer aos critérios gramaticais que lhe possibilitarão estabelecer comparações entre o padrão formal e informal da língua, de modo que o orientem, claramente, acerca de quais escolhas ele deverá proceder para a adequação de seu texto. As regras gramaticais, neste sentido, seriam critérios formais para a adequação de textos segundo o modelo padrão, uma vez que o conhecimento da gramática teórica é um saber historicamente constituído.

Diante dessas considerações, o ensino da gramática mostra-se igualmente como um fator importante para a formação do pensamento crítico do aluno. Não se trata aqui, porém, de um ensino centrado em exercícios enfadonhos de classificação e memorização, mas de

uma prática voltada para o questionamento de como as regras funcionam na dinâmica de escolhas lingüísticas para a elaboração do texto.

Ensinar a gramática, portanto, é oferecer para o aluno critérios que fundamentem a adequação de textos e a compreensão da língua em suas variantes padrão e coloquial. É importante ressaltar a respeito dos critérios que "ensinar os alunos a reconhecê-los e utilizá-los é um aspecto essencial do ensino do pensar crítico" (LIPMAN, 2001, p.179).

Para finalizar, cabe ressaltar que, segundo o filósofo "os julgamentos avaliam ou consideram relações, porém são orientados por critérios".(p. 192). De acordo com Lipman (2001), os critérios são partes de um mecanismo metodológico, assim sendo:

Ao ensinar a lógica do julgamento a estudantes, devemos fazer com que se familiarizem com a utilização de critérios e reconheçam a função das relações contidas nesta utilização. (p.193).

Assim ensinar a gramática é ensinar aos estudantes a lógica do julgamento de textos, como adequados ou não à norma culta, fazendo com que eles se familiarizem com a utilização das regras como critérios para reconhecer as funções das relações contidas na utilização destes conteúdos para a composição e adequação do texto aos padrões cultos da língua.

1.3.2 A formação de conceitos científicos segundo Vygotsky

Vygotsky (2005) postula que "para se criar métodos eficientes para a instrução em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança" (p. 103). De acordo com o autor,

um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento. (p.104)

Segundo o autor, o ensino de conceitos compreende um processo gradativo e contínuo, alheio a práticas de treinamento, pois a formação de conceitos pressupõe o desenvolvimento de várias funções intelectuais, como atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade de comparar e distinguir.

Para Vygotsky há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos ou cotidianos são aqueles "desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas". (Oliveira, 1992, p.31). Os conceitos científicos são adquiridos "por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos". (p. 31). Segundo Moll (1996),

Um conceito espontâneo é puramente denotativo, no sentido de ser definido em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente. Em contraste, "a relação (de um conceito científico) com um objeto é mediada desde o início por algum outro conceito; (...) a melhor noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, Isto é, um lugar em um sistema de conceitos" (Moll, 1996, p.245).

Vygotsky (2005) acredita que os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos se relacionam e se influenciam de modo constante formando um único processo: "o desenvolvimento da formação de conceitos"(p. 107). Sobre isso, Daniels (2003) afirma que os conceitos científicos desenvolvem-se no nível espaço social, caracterizado pelo diálogo professor & aluno e no nível espaço-social, caracterizado pelo diálogo entre o espontâneo e o científico. Assim, o autor esclarece que ambos os conceitos se relacionam e se desenvolvem mutuamente. Em relação a esse aspecto, Vygotsky defende a tese de que o "aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (p. 107).

De acordo com o autor, os conceitos espontâneos ou científicos se formam e se desenvolvem em condições internas e externas diversas, dependendo de sua origem ter se dado pelo aprendizado escolar ou pela experiência particular da criança. Assim, em relação à sistematização dos conceitos, Vygotsky afirma que ao transmitirmos "à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente" (p.108).

A respeito da educação sistematizada, ou seja, a educação oferecida, sobretudo pela escola, Oliveira (1997), ao comentar sobre os postulados de Vygotsky, afirma que "é fundamental para a educação a idéia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento" (p.105). Segundo Oliveira (1992), "a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente" (p.33) A autora, baseada nos pressupostos de Vygotsky, acredita que

o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação científica. (p.33)

Ainda segundo Oliveira (2003),

Emerge, aqui claramente, a implicação dessa postulação de Vygotsky para o ensino escolar: se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e aos jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas (p.61).

A partir das considerações de que a sistematização do conhecimento implica no processo de formação dos conceitos científicos, Vygotsky (2005) discorre sobre o ensino da gramática. O autor afirma que:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares não ensina novas habilidades à criança, pois está já conjugada e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. (...) Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar as habilidades conscientemente. (...) A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala. (p. 125).

Segundo o autor, antes de entrar na escola, a criança domina a gramática de sua língua, mas de maneira inconsciente, ou seja, ela utiliza as formas gramaticais e sintáticas sem perceber e conhecer conscientemente a estrutura da língua. Ele exemplifica afirmando que "a criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas, não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido". Para o autor, graças ao aprendizado da gramática na escola, a criança realmente se tornará consciente do que está fazendo. Em síntese, com o aprendizado da gramática, a criança usará suas habilidades lingüísticas conscientemente.

O autor defende, portanto, claramente o ensino da gramática, uma vez que a sistematização dos conhecimentos na escola, inclusive do conhecimento gramatical, possibilita à criança a aprender e "a fazer conscientemente o que já vinha fazendo inconscientemente" (p. 126). É preciso ainda considerar que o autor afirma que o desenvolvimento das bases psicológicas não precede o aprendizado. O autor acredita que as funções psicológicas se desenvolvem em uma interação contínua com as contribuições precedentes do aprendizado:

A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. (p. 126)

Vygotsky (2005) elucida que o aprendizado possui seqüências próprias, e que por essa razão as curvas do progresso do aprendizado e das funções psicológicas que participam dele não são coincidentes, ao contrário, indicam uma relação extremamente complexa. Para melhor compreensão de tal afirmação faz-se necessário analisar o exemplo oferecido pelo autor, no qual ele esclarece que "as diferentes etapas na aprendizagem da aritmética podem não ter o mesmo valor par o desenvolvimento mental".(p. 126). Muitas vezes, as primeiras etapas do aprendizado da aritmética pouco acrescentam à compreensão da criança. Entretanto, na etapa seguinte, é possível que um princípio geral se torne claro para a criança, o que lhe proporcionará um desenvolvimento considerável nesse instante.

A criança não aprende o sistema decimal como tal; aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir (p. 127).

Tal exemplo pode ser transferido para a questão do ensino e a aprendizagem da língua materna. Os aspectos estruturais de uma língua só podem ser aprendidos, de fato, em longo prazo, pois tal como a aprendizagem da aritmética, a aprendizagem da gramática se dá por meio de etapas que se interligam em um processo contínuo. Por exemplo, em um primeiro momento, a criança pode não entender quais as relações entre o verbo e o núcleo do sujeito, mas em etapas posteriores esse princípio se constituirá para ela como um princípio geral da estrutura de sua língua.

Tal como o aprendizado do sistema decimal, a aprendizagem da estrutura formal de uma língua se dá por partes: a criança aprende a escrever o alfabeto; a codificar e decodificar

palavras e símbolos; a formar frases e orações que constituem textos, a analisar as palavras e suas funções morfosintáticas, semânticas e discursivas dentro do texto, e a partir dessas operações algum conceito geral sobre a língua surgirá.

Ainda em relação à aprendizagem, Vygotsky (2005) considera que há uma diferença entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela pode atingir ao resolver problemas em cooperação com alguém mais experiente; essa discrepância indica a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A noção de ZDP reafirma a importância da sistematização do ensino. Vygotsky (2005) acredita que o aprendizado é demasiado importante para o desenvolvimento da criança, pois traz à tona as qualidades específicas da mente humana, levando a criança a novos níveis de desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado deve ser prospectivo, uma vez que é preciso considerar que o "o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã" (p.129).

Relacionando a ZDP ao ensino da gramática, é possível afirmar que, a princípio, o aluno apenas conseguirá analisar os aspectos formais da língua em cooperação com o professor, e, à vezes, de forma artificial. Entretanto, esse processo progressivamente permitirá que o aluno sozinho compreenda a estrutura da língua e proceda às análises dos aspectos formais mais adequados para a produção escrita, por exemplo. Em dado momento, as regras começarão a fazer sentido, e o aluno poderá entender sua língua como um sistema ordenado e coerente. Silva (2004) tece um exemplo que ilustra essa questão de o aluno ter desenvolvido um conceito espontâneo sobre algo e aprender na escola um conceito científico correspondente, permitindo a ele compreender o fato como um sistema:

a criança que desenvolveu o conceito espontâneo relativo a gato, aprenderá, na escola, conceitos científicos correlatos. Aprenderá que o gato é um animal mamífero, carnívoro, felino, diferenciando-se de outras espécies por estas possuírem características diversas. Os conceitos gatos, felino, mamífero começarão a apresentar uma relação, configurando um sistema, e

todos os demais conceitos relacionados a esse sistema começarão também a se modificar na mente da criança. O conceito espontâneo ofereceu suporte ao conceito científico, e, ao, mesmo tempo, devido à nova aprendizagem, foi expandido em um sistema. Isso ocorre porque, segundo Vygotsky (1987, p.80), os rudimentos de sistematização têm início por meio dos conceitos científicos, sendo posteriormente transferidos para os conceitos cotidianos, "mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo" (p.70)

Cabe ressaltar ainda que o aprendizado da gramática pressupõe um corpo doutrinário de conhecimentos que se inter-relacionam hierarquicamente. Isso requer um ensino sistematizado, no qual o professor auxilie o aluno a perceber e a entender como são organizados os aspectos formais da língua e como tais aspectos, por sua vez, relacionam-se aos sentidos do texto. Dessa forma esse aluno poderá a vir a dominar e a utilizar os diferentes recursos lingüísticos possíveis.

Assim sendo, o ensino sistematizado é fundamental, uma vez que:

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança. (Vygotsky, 2005, p.131).

Diante do exposto, em síntese, a aprendizagem escolar sistemática da gramática, segundo os pressupostos de Vygotsky, contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos e de funções mentais superiores do aluno. Além disso, possibilitará a ele a consciência de suas habilidades lingüísticas, permitindo-lhe fazer escolhas deliberadas sobre quais construções sintáticas deseja utilizar em uma produção textual, por exemplo. Segundo Silva (2005), esse conhecimento consciente e deliberado das normas gramaticais é condição indispensável para a produção escrita, que exige um planejamento intencional e cômico desde o início.

1.3.3 O ensino da gramática: novos olhares

Nos últimos tempos, destacam-se os trabalhos de vários autores voltados para a defesa do ensino da gramática. Para Richter (2003), está "demonstrado que alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam os que não recebem, tanto em termos de aquisição quanto em termos de nível de competência atingido" (p.134). Segundo o autor, o ensino da gramática beneficia as produções planejadas do aluno. "Isso significa que a gramática contribui decisivamente para o aluno, escrever melhor". (p.143).

De forma análoga, Silva e Gurpilhares (2006) acreditam que o ensino das teorias gramaticais contribui para a construção e compreensão de textos. Segundo as autoras

é preciso que o aluno adquira o conhecimento científico da língua, a fim de ser capaz de utilizar critérios adequados de análise, que lhe permitam elaborar com segurança suas produções escritas facilitando-lhes igualmente a compreensão de textos. (p.47).

Para as autoras, portanto, a aquisição do conhecimento científico da língua ocorre por meio de uma aprendizagem reflexiva das teorias gramaticais.

Neste sentido, Richter (2003) afirma que o ensino da gramática pode "resultar em progressos significativos no desempenho lingüístico" (p.143); mas, se a sistematização escolar da teoria gramatical se dissocia "das necessidades comunicativas e das atividades significativas dos alunos, os resultados desse ensino, quando existem, desaparecem em médio prazo (em poucas semanas)". (p.147).

O autor destaca que a instrução formal da gramática possibilita ao aluno maior velocidade para adquirir noções generalizadas acerca de determinadas funções da língua. O autor, entretanto, afirma que o sucesso do ensino da gramática relaciona-se

ao estágio de desenvolvimento lingüístico em que o aluno se encontra, isto é, parece depender da seqüência natural estipulada pelos mecanismos inatos de aquisição _ embora ainda se deva acrescentar que não foi observada uma "seqüência natural" para o conhecimento metalingüístico, (...). (p.143 -144).

Para Silva (2005), no que concerne ao ensino da gramática,

o professor deve ministrar os conteúdos de forma sistemática, gradativa e articulada, estabelecendo a devida hierarquia segundo o nível de complexidade do assunto e as características dos alunos. Além disso, o aprendizado deve "fazer sentido", pois o objetivo não é exercitar classificações alheias às reais necessidades para a produção escrita, mas sim favorecer a compreensão dos fatos lingüísticos, (...). (Silva, 2005, p.319).

Consoante a tais afirmações a respeito do ensino de língua materna, Travaglia (2005)

comenta que

é desnecessário insistir na necessidade de gradação no ensino como princípio fundamental para o sucesso de qualquer metodologia de ensino da língua, valendo-se sempre de vários critérios para a seleção e ordenação dos elementos da língua a serem trabalhados (...) (p.236).

Tais considerações permitem afirmar que o ensino da gramática deve ser ministrado como um processo contínuo que propiciará ao aluno sentidos quanto às aplicações dos aspectos morfossintáticos da língua, a fim de que ele, o aluno, realmente, possa adquirir a consciência deliberada e autônoma dos usos de suas habilidades lingüísticas.

Embora, estejam sendo apontadas as alegações favoráveis ao ensino da gramática, vale ressaltar que muitos autores atuais não defendem propriamente seu ensino, mas traçam

importantes considerações que sobrelevam a utilidade e a necessidade do conhecimento da teoria gramatical.

Travaglia (2004) comenta que o ensino da gramática normativa, concebida "como conjunto de regras sociais para uso da língua" (p. 80) é indicado para que o aluno possa adquirir o manejo das diferentes variedades da língua de acordo com o que a sociedade espera dele. Apesar dessa consideração, o autor aponta que ensinar a gramática é uma decisão do professor. Para o autor, é indispensável que o professor de língua portuguesa possua o conhecimento teórico da gramática, uma vez que é esse conhecimento que lhe permitirá ter a consciência de como estruturar e controlar atividades que de fato contribuam para a formação da competência lingüística do aluno.

Bagno e Rangel (2005), ao tratarem da questão da educação lingüística no Brasil, consideram

que não cabe à escola rejeitar as regras normatizadas – o que seria um absurdo, uma vez que elas constituem um elemento importante da cultura nacional e seu domínio é reconhecido como fator de prestígio social, mas, sim, apresentá-las ao lado das regras alternativas, as que já caracterizam o português brasileiro contemporâneo e já se incorporam definitivamente à gramática da nossa língua, inclusive em suas manifestações escritas mais monitoradas. (p.75)

Essa questão apontada pelos autores, que é a de se considerar a variabilidade de regras do português brasileiro juntamente as regras ditadas pela gramática, destaca a importância de se refletir sobre os usos que a língua permite, e, sobretudo, sobre como o ensino da teoria gramatical pode contribuir para a compreensão desses usos.

Com base nas proposições de Silva e Gurpilhares (2006), Silva (2005), Travaglia (2004, 2005), Bagno e Rangel (2005) e Richter (2003), é possível afirmar que o conhecimento teórico da gramática é indispensável para o professor de língua materna e que

o ensino da gramática, desde que não se prenda apenas à memorização e repetição de regras e se volte para os usos e reflexões acerca da escrita, da leitura e da estrutura da língua, mostre-se sobremaneira útil e necessário para a formação do pensamento crítico e para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Capítulo 2 - A Concordância Verbal e a Referenciação

Apresentação

Este capítulo traça possibilidades de se promoverem interfaces entre a Lingüística e a Gramática por meio do estudo das regras de concordância verbal enriquecido pela Referenciação. Para tanto, em primeiro lugar, para melhor compreensão, são apresentadas algumas considerações teóricas sobre a concordância verbal. Em seguida são expostas considerações acerca da Referenciação. Em relação aos tópicos abordados, é importante ressaltar que o tema central dessa pesquisa não é delinear um quadro teórico complexo a respeito da concordância verbal e da referenciação, por isso são fornecidos apenas os aspectos teóricos suficientes para se observar as possíveis implicações desses conceitos para o ensino de língua materna. Para finalizar, há uma discussão acerca das necessárias e possíveis interfaces entre a Gramática e a Lingüística para a concretização de um ensino mais reflexivo e útil da língua portuguesa.

2.1 Concordância verbal: um importante mecanismo sintático

A concordância verbal figura-se como um dos aspectos mais relevantes da teoria gramatical, pois não há como explicar a noção de sujeito (importante aspecto para a organização formal da oração) sem demonstrar que o verbo subordina-se a seu núcleo. Além disso, a adequação dos usos das regras de concordância verbal em relação à produção escrita é necessária para construção de sentidos, uma vez que em muitos casos o uso inadequado de uma sentença gramatical pode dificultar a compreensão do texto. Assim, a compreensão das

regras de concordância verbal mostra-se necessária não só para a organização formal do texto, mas também para leitura e interpretação dos possíveis sentidos desse texto.

Quanto à relação sintática explícita entre o sujeito e o verbo, é possível afirmar que se trata de uma das principais características da concordância, como pode ser verificado nas definições dadas por diversos estudiosos da gramática.

Cunha e Cintra (2001) definem a concordância verbal como:

A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na *concordância*, isto é, na variabilidade do verbo, para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito. (p. 496)

Para Bechara (2004), a concordância verbal é "a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (...) e o verbo da oração" (p.543). Cegalla (2004) afirma que "o verbo concordará com o seu sujeito em número e pessoa" (p.318). Perini (2004) ratifica essa associação sintática entre o sujeito e o verbo, ao afirmar que as "regras gerais ditadas pela gramática reafirmam que a concordância do verbo com o sujeito é o principal critério normativo do mecanismo sintático da concordância verbal".(p. 17)

Também Moura (1999, p.78), ao discutir sobre o caráter variável das regras de concordância verbal no português brasileiro, destaca que "segundo a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO), na gramática do português, a concordância verbal é estabelecida entre o sujeito e o verbo".

O exemplo a seguir comprova a relação sintática entre o sujeito e o verbo concernente à concordância verbal:

"A vida tem uma só entrada: a saída é por cem portas"¹

¹ Exemplo dado por Bechara, 2004, p. 554.

2.1.1 A concordância verbal além dos critérios sintáticos

Segundo Lapa (1991), a concordância verbal "é um campo muito vasto, em que certas combinações da inteligência, da imaginação e da vontade andam constantemente em briga com a lógica gramatical".(p.158). O autor esclarece que as concordâncias do verbo como um termo da oração depende muitas vezes das escolhas do indivíduo frente ao que ele quer dizer, ou seja, de acordo com o termo que o usuário da língua quer enfatizar. Assim, em concordância verbal, o que é considerado erro para a gramática, segundo o autor, para a Estilística trata-se de uma determinante psicológica, natural, perfeitamente compreensível a partir das escolhas do indivíduo responsável por aquele determinado enunciado.

De maneira análoga, Bacega (2002) afirma que as regras determinadas pela gramática normativa nem sempre, ou quase nunca, são suficientes para exprimir adequadamente as idéias do emissor. Assim sendo, a concordância verbal para a autora "é menos uma questão de gramática normativa que de estilística" (p.7). Sobre a gramática normativa, a autora esclarece:

As gramáticas normativas, sobretudo em matéria de sintaxe, não absorvem as variantes expressivas da língua, dando a impressão de que todo discurso, manifestação do código lingüístico tem o objetivo de "informar" de maneira asséptica. (p.8)

Bacega (2002) acredita que a concordância verbal compõe o estilo, portanto, supõe escolhas e depende das intenções do emissor, as quais se manifestam no discurso. Observem-se os exemplos e os esclarecimentos construídos pela a autora acerca desta possibilidade de escolhas do emissor:

O povo *saiu* às ruas.
O povo *sáiram* às ruas.

A primeira frase aceita pela gramática como "correta", mostra que o emissor vê o povo como um todo indivisível. A segunda, ao contrário, carrega a idéia de que o povo é constituído por numerosos indivíduos; daí a concordância no plural. Como se falar, então, em "correção"? Falemos, isto sim, em adequação e salientemos que o uso da primeira frase, que manifesta nuances de interpretação da realidade, será decorrência do conhecimento, por parte do emissor, das variadas possibilidades de expressão. (p.10-11)

Para a autora, a concordância verbal no português do Brasil é um fenômeno variável, ou seja, "na gramática do português brasileiro ela se apresenta como uma regra variável, detectada, em especial, através das marcas visíveis da morfologia flexional, ou através da ausência dessas marcas" (p.83). Nesse sentido, o ensino da concordância verbal precisa considerar essa variabilidade das regras nos usos do português do Brasil.

Segundo Silva (2005 b – não publicado), "a concordância verbal é normalmente ensinada mediante a exposição de regras relativas às relações entre sujeito e verbo. Isso impede a real compreensão dos fatos lingüísticos".(p.1). Para a autora, há fatores implícitos nas regras propostas pela gramática normativa que dizem respeito a critérios gramaticais, estilísticos e discursivos, "os quais determinam com qual dos termos constituintes do sujeito o verbo deve concordar" (p.1).

Quanto às possíveis e diferentes escolhas do indivíduo frente ao uso da linguagem, a concordância verbal apresenta regras gerais e casos particulares que, embora standardizados pela gramática normativa, são passíveis de serem adotados ou transgredidos pelo emissor, conforme as suas intenções e as possibilidades oferecidas pelo gênero de texto a ser trabalhado. Nesse sentido, Baccega (2002) afirma:

O critério gramatical tem importância: o que não se pode é transformá-lo na importância única.

No ensino da concordância verbal não se pode, portanto, deixar de evidenciar os procedimentos que a própria língua faculta e que colaboram com o aluno na "clareza e eficiência de sua capacidade de comunicação" (p.12).

Cegalla (2005) esclarece que os casos especiais de concordância verbal configuram-se como uma matéria:

complexa e controversa, sujeita a soluções divergentes. As normas (...) têm, muitas vezes, valor relativo, porquanto a escolha desta ou daquela concordância depende, freqüentemente, do contexto, da situação e do clima emocional que envolvem o falante ou o escrevente. (p.451).

Os exemplos a seguir visam ilustrar as afirmações de tais autores acerca da complexidade e das escolhas do emissor frente aos usos das regras de concordância verbal:

(Exemplo 1): "**Um dos** consórcios **que** tenta comprar a Light, liderada pela estatal mineira Cemig, *tem* como operador Aldo Flores" (Época, 23/01/2006).

Neste exemplo, os sujeitos das orações são: "Um dos consórcios" "que", e as formas verbais apresentadas são "tem" e "tenta comprar", flexionadas na 3ª pessoa do singular. Como pode ser verificado, as formas verbais concordam com o numeral e tal concordância é considerada "rara" segundo a gramática normativa. No entanto, a intenção recai sobre um consórcio em particular, operado por Aldo Flores, a que o texto se refere, o que denota que o critério gramatical não foi o mais relevante para a concordância verbal, mas sim os critérios semântico e discursivo.

(Exemplo 2) "Além das reformas no aparelho estatal, a informalidade, as deficiências macroeconômicas, o excesso de burocracia, as deficiências de serviços públicos, os gargalos na infra-estrutura _ **tudo isso** *deverá* constar da agenda do próximo presidente".(Veja, 01/03/2006).

No exemplo (2), o sujeito composto por cinco núcleos nominais não determina a concordância com o verbo, flexionando-o no número plural. O verbo desta oração permanece na 3ª pessoa do singular concordando com o aposto recapitulativo "tudo isso", acentuando a idéia de que os problemas a serem enfrentados pelo novo presidente constituem-se como uma totalidade, logo o futuro presidente não poderá compartimentar esse todo, elegendo uma ou outra prioridade, mas deverá assumir a responsabilidade de solucionar as cinco questões. Mais uma vez sobressai-se a utilização de critérios semânticos e discursivos para a concordância do verbo. É importante esclarecer que tal concordância está de acordo com a gramática normativa.

Quanto aos diferentes e possíveis critérios que o enunciador pode empregar para compor se estilo na escrita, Baccega (2002) esclarece:

As regras gerais de concordância verbal, de acordo com a norma padrão, devem ser conhecidas (...) No entanto, é preciso que esse conhecimento não tenha caráter de sufocamento da expressão. Para tanto, é necessário que se tenha consciência de que a língua é dinâmica e incorpora, embora lentamente na modalidade escrita, os "desajustes" da modalidade oral, os quais, com o tempo, são legitimados pelos gramáticos. As realizações de concordância verbal que não se enquadram nas regras básicas de gramática são chamadas concordância ideológica, ou silepse, ou sínese. Trata-se da concordância que é feita de acordo com o sentido. (p.14)

De fato, a gramática considera as ocorrências de silepse como desvios e lacunas aceitáveis sob o ponto de vista da estilística, caracterizando assim a silepse como uma figura de sintaxe, recurso expressivo apropriado a determinados contextos e situações.

Segundo Cunha e Cintra (2001)

Silepse (do grego syllepsis, ação de reunir, de tomar em conjunto) é a concordância que se faz não com a forma gramatical das palavras, mas com o seu sentido, com a idéia que elas expressam. (p.631)

Observe o exemplo dado por Baccega (2002)

As mulheres *encabeçam* o movimento por salários dignos.
As mulheres *encabeçamos* o movimento por salários dignos

Na primeira frase o sujeito simples com núcleo no plural exige o verbo na terceira pessoa do plural: é a concordância gramatical. Na segunda, o mesmo sujeito tem o verbo na primeira pessoa do plural, indicando que o emissor se inclui entre as mulheres. Portanto, a concordância se faz pelo sentido; houve silepse, ou sínese: é a concordância ideológica. (p. 14-15)

Para Cegalla (2005) a silepse é uma figura que ocorre "quando efetuamos a concordância não com os termos expressos, mas com a idéia a eles associada em nossa mente" (p.622). Bechara (2004) destaca as ocorrências de silepse de número como um caso de "Concordância de palavra para sentido".(p.555). Segundo o autor:

Quando o sujeito simples é constituído de nome ou pronome que se aplica a uma coleção ou grupo, pode o verbo ir para o plural. A língua moderna impõe apenas a condição estética, uma vez que soa geralmente desagradável ao ouvido, construção do tipo:

O povo trabalham ou A gente vamos

Se houver, entretanto, distância suficiente entre o sujeito e o verbo e se quiser acentuar a idéia de plural do coletivo, não repugnam à sensibilidade do escritor (...) (BECHARA 2004, p.555).

Como se pode verificar, a sintaxe não é o único critério possível para a análise da concordância verbal, uma vez que alguns casos particulares das regras e a ocorrência de silepses demonstram que se faz necessário também analisar os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos do enunciado.

A esse respeito, Koch (2003) denomina o fenômeno da silepse como "Concordância Associativa" (p.111) e explica que, para dar conta dessa concordância, é necessário ir "de uma explicação puramente sintática a uma explicação semântico-pragmática" (p.113).

Nos casos de silepse ou concordância associativa, não é a relação sintática entre o termo sujeito e o verbo que estabeleceu a concordância do verbo, mas sim um objeto de discurso implícito que pôde ser inferido a partir de um co-texto informacional explícito. Note-se o exemplo dado pela autora:

"Tenho 17 anos, sofro de acne, e na minha família ninguém leva a sério meu problema. Eles me dizem que não é nada".(p.115)

A autora esclarece que a ocorrência do pronome anafórico é semântica e pragmaticamente condicionada. "Ela depende da possibilidade de inferir, a partir do co-texto informacional explícito, um objeto de discurso implícito, ainda não mencionado. É com este pronome ou o seu vestígio que vai se efetuar a concordância verbal".(p.115)

Já nos anos 50, Câmara Jr (1953) atentava para os aspectos lógico-sintáticos e expressivos da linguagem. Segundo o autor, determinadas construções sintáticas favorecem "a intromissão do impulso expressivo com um critério de escolha orientado para a manifestação psíquica e para o apelo". (p.93). O autor comenta sobre os preceitos da gramática normativa que de forma rígida e surda se abstraem da expressividade e "só vêm na sintaxe relações necessárias e cerradas" (p.93).

Assim sendo, a concordância verbal é um conceito gramatical complexo que não se encerra no aspecto sintático; ao contrário, trata-se de um amplo conceito que se expande para a compreensão imbricada de outros aspectos que compõem a língua como um todo.

2.2 A referenciação: uma atividade discursiva

Segundo Silva e Gurpilhares (2006), os estudos iniciais sobre a referenciação a consideravam "como simples representação extensional de objetos do mundo real. Os referentes apresentavam uma representação triádica do signo: significante/ significado/ objeto".(p.59).

Com o advento da Lingüística Textual, autores como Halliday & Hasan (1976 apud Silva e Gurpilhares, 2006), conceituam a referenciação "como produto de uma relação semântica, ou seja, uma relação entre elementos do próprio texto: a interpretação de um elemento depende da de outro".(p.59).

As autoras afirmam que o desenvolvimento das ciências cognitivas na década de 90 fez com que o referente passasse a ser visto "como objeto do discurso, construído numa situação de interação sociocognitiva". (p.60).

Segundo Zamponi (2003), há duas tendências fundamentalmente opostas acerca da questão da referência:

Uma entende que existe uma correspondência entre as palavras e as coisas e, dentro dessa concepção, '*referir-se a*' significa operar por meios lingüísticos, uma representação extensional de referentes do mundo. (...)
A outra tendência, fundamentada na concepção de que a língua é heterogênia, opaca, histórica, variável e socialmente construída, vê a referência como resultado de uma operação colaborativa dos parceiros da interação, que constroem os referentes *no* e *pelo* discurso, atividade lingüística e sócio-cognitiva, ligada acima de tudo á interação e à intersubjetividade (Zamponi, 2003, p.07).

Para Mondada e Dubois (2003), a referenciação emerge da distância e da não correspondência entre as palavras e as coisas. Segundo as autoras, a referenciação, quando focalizada sob a perspectiva lingüística interacionista e discursiva, diz respeito à "construção

de objetos de discurso e de negociação de modelos públicos do mundo" (p.48), em vez "de se referir a uma ordem de mundo ideal e universal e à sua nomeação" (p.49).

Assim sendo, a referenciação como uma atividade discursiva, pode ser concebida como:

uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas (Mondada, Dubois, 2003, p. 35).

De forma análoga, Koch (2004) postula que a referenciação constitui uma atividade discursiva, uma vez que a interpretação de uma expressão anafórica nominal ou pronominal não consiste em localizar um seguimento lingüístico 'antecedente', mas em estabelecer relações com informações presentes na memória discursiva. Para a autora,

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (Koch 1999,2002). Isto é, o processo de referenciação são escolhas de um querer-dizer. (p.61).

Assim sendo, a autora comenta que a realidade é construída, mantida e alterada não só pela forma como o sujeito nomeia o mundo, mas também, e sobretudo, pela forma como interage com ele: interpretando-o e construindo-o por meio da interação com o entorno físico, social e cultural. Logo, a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos- do- discurso.

Nesse sentido, a autora, baseada nos pressupostos de Apothéloz & Reicher – Béguelin (1999), defende a tese de que "o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção".(Koch, 2004, p.61).Assim, os conteúdos implícitos, uma vez produzidos, integram-se à memória discursiva em conjunto com os conteúdos lingüisticamente validados, e, por isso, são suscetíveis de anaforização.

Para Freitas (2006), nas atividades discursivas, a interpretação de um elemento anafórico não consiste em localizar pontualmente um antecedente, uma vez que "a expressão anafórica será interpretada pela relação que manterá com alguma informação presente na memória discursiva" (p. 91).

Diante do que foi exposto, é possível conceber "a referenciação como um processo interativo realizado no e pelo discurso pelos autores sociais envolvidos na tarefa comunicativa em que se constroem objetos- de- discurso" (Zamponi, 2003, p.69).

2.2.1 A questão da anáfora

Considerando o que é a referenciação, cabe esclarecer o que é uma anáfora. Para tanto nos pautamos em autores como Marcuschi (2005) e Maingueneau (2001).

Marcuschi (2005) afirma que:

Originalmente, o termo 'anáfora', na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. (p.55)

Maingueneau (2001) esclarece que:

Anáfora designa qualquer tipo de retomada de uma unidade de um texto por uma outra do mesmo texto. A anáfora pode retomar um termo em suas três dimensões:

- como tendo o mesmo **referente**: *um cavalo... ele...*;
- como tendo o mesmo **significado**: *o livro de Paulo... o meu..(...)*
- como tendo o mesmo **significante**: *"Flor" é uma bela palavra; ela tem quatro letras*. O pronome ela não retoma nem o referente, nem o sentido de *flor*, mas a própria **palavra**.

Segundo o autor, existem anáforas que abrangem outras categorias além do grupo nominal e por isso apresentam:

- um estatuto de adjetivo: o pronome *o* é adjetivo que exerce a função de predicativo do sujeito em "Eficaz, Maria *o* será";
- um estatuto de verbo: o verbo *faz* anaforiza "*dorme*" em "Paulo *dorme* mais que **o faz** Tiago".

Contudo, é a categoria nominal que oferece, de longe, o sistema mais rico. (p.196)

O autor elucida que, comumente, as relações anafóricas são de ordem pronominal, quando um pronome retoma um termo antecedente ou de ordem nominal, quando um nome ou um grupo nominal anaforiza um termo ou uma porção textual precedente. Conforme esclarecem os exemplos dados pelo autor:

(a) *Os levantamentos* serão efetuados nas datas indicada em cada fatura.
Eles só valerão após um prazo de 20 dias corridos.

Formulário de France Télécom, 1997.

(b) A noite já vai alta quando um *míssil antitanque, disparado de um teto próximo, cai sobre a multidão...* *Esse atentado*, que fez dois mortos e dezenove feridos, provocou uma onda de choque na região nórdica.

Le Monde, 3 de janeiro de 1997.

Em (a), há anáfora pronominal: o pronome "eles" anaforiza o grupo nominal "os levantamentos". Em (b), a anáfora é de outro tipo: "esse atentado" não é um pronome, mas um *grupo nominal*, e ele anaforiza toda uma frase, a saber, "um míssil antitanque, disparado de um teto adjacente, cai sobre a multidão".(p.196)

2.2.2 Tipos de anáfora

À luz das concepções de Maingueneau (2001), apresentamos a seguir os tipos de anáfora com os quais trabalhamos na proposta do ensino da concordância verbal enriquecida pela referenciação.

a) A anáfora pronominal

Segundo Maingueneau (2001) os pronomes apresentam duas categorias distintas: "os **pronomes representantes** (ou pronomes substitutos) e os **pronomes autônomos**. Somente os primeiros, que variam em número e gênero", são verdadeiros pró-nomes, ou seja, podem retomar uma outra unidade do contexto. "Os 'pronomes autônomos' (*ninguém, nada, tudo...*) são pronomes no sentido de terem um estatuto sintático de grupo nominal, mas eles não retomam nenhum termo (...)" (p.199).

O autor esclarece que algumas expressões podem exercer tanto a função de um pronome representante quanto de um pronome autônomo. Para exemplificar, o autor cita o caso de "cada um":

"Cada um só pensa em si (autônomo)".

"Eles voltaram. Cada um carregava um saco (representante)". (p.200)

Quanto à ocorrência dos pronomes representantes, é possível afirmar que:

O pronome representante mais utilizado e mais flexível é o *ele* sujeito e suas variantes morfológicas *o, a, lhe, lhes, os/as*, assim como os determinantes possessivos de terceira pessoa (*seu, sua, seus/suas, deles, delas*), que implicam uma anáfora pronominal. (p.200)

b) A anáfora lexical

De acordo com Maingueneau (2001), a anáfora lexical pode ser fiel ou infiel. O autor esclarece que a anáfora lexical fiel ocorre quando há a retomada do mesmo substantivo com

troca de determinante: "um cavalo... esse/o cavalo" (p.199). Cabe esclarece que anáfora lexical insere-se no grupo das anáforas de ordem nominal.

Segundo o autor, anáfora lexical infiel ocorre "quando o substantivo anaforizante não é o mesmo que aquele do termo anaforizado" (p.202), isto é, quando há uma substituição lexical:

O jovem Rafe Collins, de 11 anos, espera seu pai em um banheiro público, quando um *desconhecido* lhe entrega uma bolsa, em troca de um bilhete pela metade. *O homem* entra então no toailete [...]

Télé 7 Jours, 30 de agosto – 5 de setembro de 1997.

"O homem" constitui uma anáfora infiel de "um desconhecido", em virtude de uma relação de hiperonímia (a classe dos desconhecidos está incluída na classe dos homens). (p.202)

Convém elucidar que grupos nominais diferentes podem referir-se paralelamente ao mesmo objeto, ou seja, podem estar em relação de co-referência, sem que haja, no entanto, uma anáfora infiel. como acontece no exemplo a seguir:

Bonaly, a última na pista, se faz de teimosa. *A campeã da França* executa bem seu programa livre, mas tomando o cuidado de escamotear cada um de seus saltos.

Le Parisien, 21 de fevereiro de 1997

Os dois grupos nominais em itálico são *co-referenciais*, isto é, designam o mesmo indivíduo. Mas esta co-referência não é estabelecida por vias lingüísticas: é o nosso conhecimento sobre a patinação artística, portanto, nossa competência *enciclopédica*, que nos permite saber que Surya Bonaly é a campeã titular da França, que as expressões nominais "Bonaly" e a "campeã da França" referem-se à mesma pessoa. Trata-se de referências "paralelas", não de uma anáfora; essas duas expressões poderiam, aliás, ser invertidas. (Maingueneau, 2001, p.202).

c) A anáfora associativa

Segundo Maingueneau (2001), a anáfora associativa constitui-se como um caso particular da anáfora lexical infiel e baseia-se em uma relação entre o todo e a parte:

Garmisch é uma cidadezinha bávara que se estende no vale, no sopé dos primeiro picos alpinos. As fachadas são decoradas com pinturas barrocas, os campanários das igrejas têm protuberâncias falsamente bizantinas, os velhos usam longas barbas, calças de veludo apertadas sob o joelho e chapéus com pluma.

Le Parisien, 21 de fevereiro de 1997.

(...) A anáfora associativa pode funcionar porque se pressupõe que o co-enunciador tenha em sua memória a representação do estereótipo da "cidadezinha bávara" que possui como componentes fachadas nas suas casas, igrejas, campanários, velhos etc. Tais estereótipos misturam estreitamente as competências lexical e enciclopédica: toda casa tem uma fachada, mas é unicamente o caráter bávaro dessa cidadezinha que faz pensar que, normalmente, ela encerra igrejas, e não templos ou mesquitas. (p.205)

De modo análogo Figueiredo (2003) afirma que a anáfora associativa "estabelece-se numa relação de parte-todo _ saber partilhado por uma mesma comunidade lingüística e definido na base de estereótipos" (p. 248).

2.2.3 As estratégias de referenciação

A construção e reconstrução do discurso operam como uma memória discursiva que se constitui por meio de três estratégias de referenciação. Koch (2004) esclarece que tais estratégias dizem respeito à construção/ativação; à reconstrução/reativação e à desfocalização/desativação:

1. **Construção/ ativação:** um 'objeto' textual ainda não mencionado é introduzido e passa a preencher um endereço cognitivo, nóculo, na rede de conceitos do modelo de mundo textual: "a expressão lingüística que o representa é posta em foco na memória de trabalho, de tal forma que esse 'objeto' fica saliente no modelo" (p.62).
2. **Reconstrução/ reativação:** um nóculo já introduzido na memória discursiva é reativado "na memória operacional, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permanece saliente (o nóculo continua em foco)" (p. 62).
3. **Desfocalização/desativação:** "um novo objeto- de- discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal" (p.62). É necessário esclarecer que objeto retirado de foco continua a ter um endereço cognitivo no modelo textual, podendo ser reativado a qualquer momento, ocupando novamente a posição focal.

Silva e Gurpilhares (2006) oferecem um exemplo para a compreensão das estratégias de referenciação: "*Maria e Marta* vão mal na escola. *Elas* estudam no colégio São Luís. Também *elas* explicam muito mal." (p.59). As autoras esclarecem que os termos em destaque representam respectivamente as três estratégias de referenciação.

Segundo Koch (2004), a repetição cíclica de tais estratégias estabiliza-se o modelo textual, por um lado; por outro lado, no entanto, este modelo é continuamente reelaborado e modificado por meio de novas referenciações.

2.3 Interfaces entre a Gramática e a Lingüística

Como já foi explanado, nas últimas décadas instalou-se nas aulas de língua materna uma crise no que concerne ao ensino das normas gramaticais. Diante desta crise, muitos professores não se sentem seguros para decidir se devem ou não ensinar a gramática. O resultado final é desastroso: ou os professores alijam de suas aulas quaisquer conteúdos da teoria gramatical ou perpetuam de maneira irreflexiva, práticas desconexas de repetição e memorização.

Silva (2005) afirma que "em vez de alijar tal conhecimento das aulas de língua portuguesa, é preciso rediscutir como ensinar a gramática, a fim de torná-la um instrumento de reflexão e análise crítica na produção textual".(p. 316).

A respeito daqueles que insistem no ensino da gramática, Silva e Gurpilhares (2006) afirmam que preconizar o ensino da teoria gramatical não significa insistir "em antigas práticas cujo objetivo era a memorização de nomenclaturas e classificações por vezes estereis para a compreensão da estrutura da língua" (p.48). As autoras acreditam que a discussão atual entre os professores de língua materna deva centrar-se na seguinte questão "como tornar o ensino da gramática teórica útil e quais aspectos devem ser abordados para promover a reflexão sobre os recursos que a língua oferece" (p. 47).

Assim sendo, o cerne da problemática em relação ao ensino da teoria gramatical está em como transformar a prática educativa em relação à gramática, de modo que tal conhecimento seja realmente útil e efetivo para a reflexão do aluno quanto às diferentes possibilidades e recursos oferecidos pela língua em contextos diversos.

Silva e Gurpilhares (2006) sugerem que se promovam interfaces entre a Lingüística e a Gramática a fim de corroborar a qualidade do ensino de língua portuguesa. Segundo as autoras,

os estudos lingüísticos contemporâneos podem auxiliar o professor, a fim de que ele seja capaz de transcender os conteúdos tradicionais, para oferecer

aos alunos abordagens enriquecedoras e úteis ao desenvolvimento da competência lingüística. (Silva e Gurpilhares, 2006, p.48).

Ainda segundo as autoras, os recentes estudos da Lingüística, se acrescidos ao ensino da gramática, podem ser úteis "para dilatar a compreensão de certos aspectos da língua, provocando a reflexão e o entendimento necessário à produção textual".(p.55)

De maneira análoga, Neves (2004) afirma que a

aplicação da ciência lingüística à atuação escolar há de servir a ambas as partes: assim como é a circulação da teoria lingüística que há de renovar o tratamento escolar da linguagem, da língua, da gramática, assim também uma renovação efetiva desse tratamento há de realimentar discussões teóricas que com felicidade se apliquem à condução escolar da reflexão sobre a linguagem. (p.25)

Também Freitas (2006) sugere que

o estabelecimento de uma interface entre a gramática tradicional e os estudos lingüísticos. Essa interface pode se mostrar extremamente importante pela própria lingüística de texto, uma vez que é o texto o objeto da lingüística. Sendo assim, as teorias de texto passam a s fundamentalmente produtivas e eficazes por abarcarem aspectos lingüísticos não detectáveis, e, muito menos, explicáveis pela gramática da frase ou do texto. Assim, pelas mais recentes teorias, (...), é possível o estudo do texto voltar-se para uma abordagem pragmático-discursiva, porém, certamente interligado à abordagem sintático-semântica da gramática tradicional (p.13).

Assim sendo, complementar a gramática é algo necessário, uma vez que a tradição gramatical aborda, sobretudo, os aspectos morfológicos e sintáticos e parcialmente o componente semântico, mas desconsidera os componentes pragmáticos e discursivos da linguagem. Ao desconsiderar tais componentes, a teoria gramatical mostra-se limitada para a análise e a compreensão de alguns enunciados.

Bechara (2000) igualmente afirma que "a gramática do tipo tradicional também se insere nesse rol de disciplinas que necessitam de ser complementadas por não poderem resolver problemas que ultrapassam seus fundamentos e critérios". (p.34).

Considerando essa possível interface entre a Linguística e a Gramática, é necessário ressaltar que os conceitos gramaticais atualmente são concebidos como aspectos constituintes da capacidade lingüística - discursiva de um texto, conforme esclarecem Cristóvão (2002); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lousada (no prelo). Para esses autores, a teoria gramatical deve ser estudada a partir da materialidade lingüística característica componente de um determinado gênero de texto, logo o ensino dos aspectos formais da língua será abordado a partir das necessidades apontadas como pertinentes àquele gênero de texto. Dentro dessa mesma concepção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que:

O domínio de uma síntese mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.116)

Richter (2003) recomenda que as atividades comunicativas devam ser complementadas por "momentos de ensino centrado na forma (ensino gramatical)".(p.139), a fim de enfrentar as dificuldades de aquisição de determinados itens pertencentes à estrutura de um texto.

A respeito do estudo da teoria gramatical e das aulas de língua materna, Fonseca (2000) afirma que o estudo gramatical, entendido como reflexão sobre o funcionamento da língua, precisa alcançar as dimensões textuais, discursivas.

O que não significa, evidentemente, o abandono do estudo da gramática da frase, até porque o seu conhecimento sistemático é indispensável, em vários sentidos, para a compreensão da organização formal do texto (cf. Fonseca, 1992, pp.227-235.). É preciso encontrar estratégias para uma articulação frutuosa da gramática frástica com a gramática do texto e como o funcionamento discursivo. (Fonseca, 2000, p.17).

Em relação às articulações entre diferentes teorias e correntes para o ensino de língua materna, Travaglia (2005) aponta que "tanto os chamados estudos tradicionais (que aparecem nas chamadas 'gramáticas tradicionais'), quanto aqueles feitos pelas diferentes teorias e correntes da Linguística".(p.10) devem ser a fonte do material para o trabalho com a gramática nas aulas de língua materna. Assim sendo, as análises morfossintáticas são recursos analíticos que podem favorecer o aluno a compreender a estrutura formal do texto, principalmente ao serem enriquecidas por teorias linguísticas, como a referenciação, por exemplo.

A respeito disso, Silva e Gurpilhares (2006), afirmam que "um dos aspectos que não pode ser descuidado em qualquer análise gramatical diz respeito à referenciação" (p.57).

Para Freitas (2006), a referenciação ao contemplar a visão do discurso constitutivamente contextualizado, histórica e socioculturalmente situado auxilia o trabalho do professor. Em relação ao enriquecimento da teoria gramatical pela referenciação, a autora afirma que

as atividades envolvendo o estudo a gramática podem aliar o conhecimento científico das estruturas morfossintáticas ao reconhecimento dos aspectos discursivos, numa dimensão pragmático-argumentativa, promovida pela reflexão sobre o papel efetivo das anáforas na textualidade (Freitas, 2006, p.156).

Marcuschi (2005), ao explicar a questão das anáforas indiretas, considera que uma discussão interessante a ser feita é acerca da "questão das concordâncias verbais que obedecem a um sistema cognitivo e não à morfologia como tal" (p.76). Segundo o autor, nos casos em que o sujeito é representado por um coletivo ou por uma expressão coletiva, "a

congruência não se acha no plano de uma gramática de formas e, sim, de uma gramática da cognição".(Marcuschi, 2005, p.76)

No capítulo a seguir, as possíveis interfaces entre o ensino da Gramática e a Lingüística serão ilustradas por meio de uma proposta para o ensino de língua portuguesa que considera não só as questões gramaticais relacionados à concordância verbal, mas também os aspectos semânticos e discursivos concernentes à referenciação para a construção de sentidos para o texto.

Capítulo 3 - Interfaces entre a Gramática e a Lingüística: uma proposta para o ensino da concordância verbal enriquecida pela teoria da referenciação

Apresentação

Este capítulo oferece ao professor uma proposta para o ensino de alguns aspectos da concordância verbal enriquecidos por conceitos provindos da teoria da referenciação. Consideramos que o estudo da forma favorece a compreensão do conteúdo. Em teoria literária, apregoa-se que a forma e o conteúdo são indissociáveis. A análise de textos de outras esferas sociais, no entanto, esquece-se dessa dubiedade inerente ao texto: o conteúdo e a forma. Julgamos que o entendimento das relações entre o verbo e o sujeito pode contribuir para a construção de sentidos em um texto. Convém elucidar que o ensino da concordância verbal, normalmente, é visto somente sob o aspecto sintático que se configura pela relação de sintonia entre o verbo e o núcleo do sujeito. No entanto, autores como Lapa (1991), Baccaga (2002) e Silva (2005 b) atestam que a concordância verbal pode ultrapassar os limites da sintaxe e abranger aspectos estilísticos, pragmáticos, semânticos e discursivos uma vez que a concordância verbal, muitas vezes, se realiza de acordo com as escolhas lingüísticas do usuário.

Quanto à referenciação, sabemos que, segundo Maingueneau (2001), a retomada e a construção dos referentes contribuem para a coesão e coerência textuais. É neste sentido que consideramos possível e necessária a interface entre o ensino da concordância verbal e a referenciação, pois em alguns casos, o texto só se torna coerente a partir da interpretação

de uma dada sentença, em que se faz necessário retomar o objeto de discurso com o qual o verbo concorda. Cumpre-nos salientar que a nossa intenção é oferecer uma proposta de ensino que favoreça o aluno a compreender o emprego de algumas regras da concordância verbal e suas implicações para a construção de sentido para o texto, levando-o a entender que as regras gramaticais não são processos isolados.

Para proceder às análises que visam demonstrar como o professor pode ensinar alguns aspectos da concordância verbal enriquecidos pela referenciação a fim de contribuir para a leitura e construção de sentidos do texto, foram selecionados alguns trechos de textos e uma pequena anedota. Nestes textos selecionados, foi feito um estudo da concordância verbal, considerando que a solidariedade entre o verbo e o nome ultrapassa os limites sintáticos. Aqui, retomamos Bechara (2000) que acredita que a gramática tradicional se insere no rol das disciplinas que necessitam de complementação por não poderem resolver problemas que ultrapassam seus fundamentos e critérios. Tal complementação, neste trabalho, se concretiza pela construção e reconstrução dos referentes, a fim de elucidar o porquê do uso de determinada regra da concordância verbal e o sentido que este uso confere ao texto, uma vez que a sintaxe tão somente não apresenta fundamentos e critérios suficientes para explicar algumas ocorrências na língua.

Nas análises a seguir, pretendemos evidenciar para o professor que as regras de concordância verbal emitem as escolhas lingüísticas do indivíduo frente ao gênero a ser composto contribuindo para a construção de sentidos do texto. É lícito esclarecer que tais escolhas nem sempre são determinadas pelo livre arbítrio do autor, uma vez que os gêneros textuais apresentam características estáveis. Assim, em um editorial, por exemplo, a liberdade do autor é restringida por imposições da ordem formal do gênero, que o comprometerá a utilizar as regras de concordância verbal de acordo com as imposições da gramática tradicional. No caso da crônica ou da anedota, porém, uma das características

lingüístico – discursivas é a autonomia do autor para usar ou transgredir as regras gramaticais de acordo com os sentidos que ele quer atribuir ao texto.

Convém ressaltar mais uma vez que nossa intenção é mostrar que a compreensão da utilização das regras em um texto pode ser dilatada pela referenciação, uma vez que, em muitos casos, a interpretação de um termo de função sintática subjetiva, com o qual o verbo concorda, requer a construção e a recuperação dos referentes para que o leitor possa ampliar o seu entendimento do texto. Cumpre lembrar que estamos tratando do leitor-aluno do Ensino Fundamental que, conforme mostra nossa prática cotidiana em sala de aula, apresenta grandes dificuldades para entender o conteúdo dos textos, quando não lhes são oferecidos esclarecimentos sobre determinadas construções formais, ainda que tais construções pareçam extremamente simples para outros leitores (como o leitor-professor).

3.1 A concordância verbal e a teoria da referenciação: uma proposta de ensino

A seguir, serão expostas análises de fragmentos de texto e de uma pequena anedota na íntegra, com o objetivo de oferecer possibilidades de ensinar a concordância verbal, considerando não só os aspectos sintáticos, mas também outros aspectos. Como foi dito, acreditamos que tais análises contribuirão para dilatar a compreensão dos usos das regras de concordância verbal e de suas implicações quanto aos sentidos do texto. Quanto à teoria da referenciação, julgamos que em determinadas ocorrências dentro do texto, as regras de concordância verbal podem ser explicitadas pela recuperação dos referentes, como já explicitamos em várias passagens deste trabalho. Reiteramos que compreender os usos e os

porquês de alguns aspectos da concordância verbal é um exercício para a construção de sentidos para o texto.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de análise:

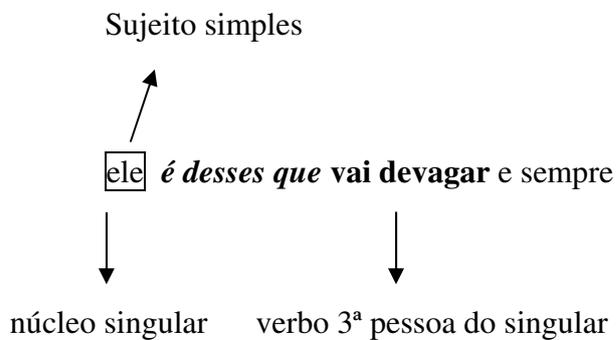
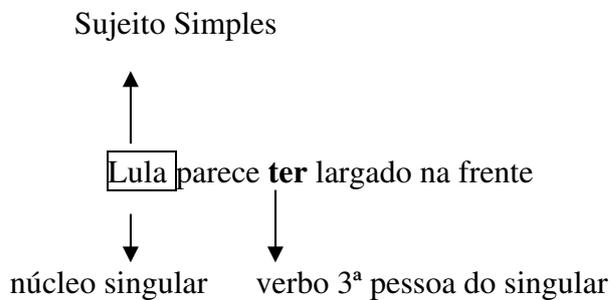
Exemplo I

" Lula parece ter largado na frente, mas é bom *ter cuidado com Alckmin*: ele é desses que vai devagar e sempre.

O primeiro passo dos dois candidatos foi para o Rio, investindo na velha divisão do PMDB"²

(Cantanhêde, E. Bala Perdida, *Folha de São Paulo*, Editoriais, 05/10/2006).

Neste trecho, os elementos em destaque exercem a função sintática de sujeito. Assim, em análise sintática temos:



² Grifos nossos

Quanto à concordância verbal nesse trecho, podemos destacar o emprego das seguintes regras:

- 1- "O verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito, venha ele claro ou subentendido".
- 2- "Se o sujeito for nome de pessoa ou pronome pessoal, o verbo normalmente concorda com ele, qualquer que seja o número do predicativo".
- 3- "O verbo que tem como sujeito o pronome relativo" que "concorda em número e pessoa com o antecedente deste pronome".³

Note-se que na primeira oração do trecho é ativado o termo "Lula". Nesta oração a solidariedade entre o verbo e o núcleo do sujeito mostra-se bastante óbvia, uma vez que "Lula" é um nome singular concernente à 3ª pessoa, e, por conseguinte, a forma verbal será flexionada na 3ª pessoa do singular.

Na 2ª oração do trecho, há um sujeito oracional "ter cuidado com Alckmin"; mas, embora não se constitua o núcleo do sujeito, um novo objeto-de-discurso é ativado: "Alckmin".

O objeto-de-discurso "Alckmin" é retomado na próxima oração pela anáfora pronominal "ele". Esse termo exercerá a função sintática de sujeito da 3ª oração e seguirá a regra citada no item 2. O emprego desta regra não oferece maiores dificuldades, assim como na 1ª oração. No entanto, é necessário levar o aluno a identificar que o pronome "ele" retoma "Alckmin" não só pela proximidade, mas também pelo sentido que se constrói a seguir no processamento textual. Ainda na 3ª oração, é ativado o objeto-de-discurso "desses".

³ Conforme dita Cunha e Cintra, 2001, p.497, 507 e 500, respectivamente.

O provável seria considerar como antecedente do pronome relativo "que" o termo "desses" devido à proximidade. No entanto, podem ser evidenciadas algumas questões: Como explicar a concordância do verbo no singular? A quem se refere o termo "desses"? Tais perguntas podem ser elucidadas a partir das seguintes considerações:

1. "Alckmin" não é o referente de "que";
2. Assim, "que" retomaria um objeto implícito relacionado a "desses" (homens, no sentido lato);
3. Teríamos o emprego de uma nova regra: "Quando o relativo *que* vem antecedido das expressões um dos, uma das (+ substantivo), o verbo de que ele é sujeito vai para a 3ª pessoa do plural, ou mais raramente, para a 3ª pessoa do singular". (Cunha e Cintra, 2001, p.501);
4. Visto que teríamos a seguinte oração:

Alckmin é um desses homens que vai devagar e sempre.

Neste caso, o verbo no singular visa destacar o termo Alckmin em relação aos demais homens.

Como se pode notar, não basta apresentar as regras, é necessário hipotetizar, refletir, construir sentidos para os usos destas regras no texto.

Prosseguimos nossa análise, considerando a quinta oração do trecho. Note-se que a concordância verbal segue a regra geral citada no item 1, uma vez que o verbo concorda na 3ª pessoa do singular com o núcleo "passo". Aqui podemos identificar a ativação de um novo objeto-de-discurso "dois candidatos". Este termo reconstrói dois objetos citados anteriormente no texto: "Lula" e "Alckmin". Temos assim uma anáfora que pode ser interpretada por nosso

conhecimento de mundo partilhado e por pistas lingüísticas encontradas no interior do texto (sobretudo na íntegra do texto). Quanto ao sujeito "O primeiro passo dos dois candidatos", o núcleo é "passo" uma vez que a informação dada é referente aos rumos da campanha dos candidatos citados. Neste sentido, "passos" é uma anáfora associativa que retoma um objeto que não está explícito no texto – o dia-a-dia da campanha eleitoral, mas que pode ser interpretado mais uma vez por associações feitas a partir do conhecimento de mundo, uma vez que "passos" faz parte de um todo que seria a campanha eleitoral.

Exemplo II:

"Quando se sentiu acuado, o governo do PT caiu numa implacável perseguição contra o caseiro que ousou denunciar um ministro. A história é sabida: violaram seu sigilo bancário e lançaram uma campanha para desmoralizá-lo. Agora, só a vigilância da sociedade pode impedir que um massacre parecido aconteça com o procurador Mário Lúcio Avelar".

(PETRY, A. Vem aí um massacre? Veja, 04/10/2006, ed. 1976 – ano 39. nº 39).

Note-se que neste trecho a expressão "o governo do PT" pode ser considerada como sujeito simples da oração principal do período.

... o governo do PT caiu numa perseguição implacável contra o caseiro.

Semântica e sintaticamente, essa expressão também exerce função subjetiva na oração:

"Quando se sentiu acuado"

Teríamos assim o seguinte esquema:

Quando \emptyset^4 se sentiu acuado
 ↓
 termo anafórico elíptico

→ Quando o governo do PT se sentiu acuado.

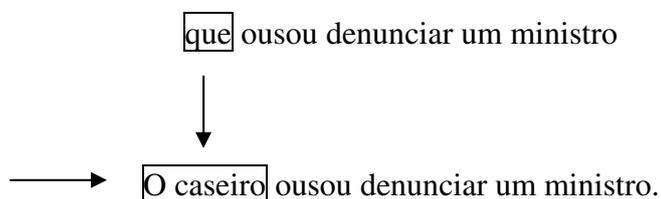
Nos dois casos apresentados, empregou-se a regra geral da concordância verbal, que determina a sintonia entre o verbo e o sujeito. A interpretação das regras nesses casos não oferece maiores dificuldades.

Retomando a oração principal: "o governo do PT caiu numa implacável perseguição contra o caseiro", é possível notar que o foco é o "governo do PT", no entanto dois outros objetos-de-discurso são construídos:

"perseguição" e "caseiro"

⁴ **Anáfora por elipse** - A anáfora por elipse pode ser entendida como a "omissão de um item lexical recuperável pelo contexto" (Fávero, 1995, p.14). Há assim, uma retomada por zero \emptyset de algum objeto-de-discurso já introduzido no texto ou que venha a ser construído no modelo textual.

O objeto-de-discurso "caseiro" é retomado na oração que segue por meio de uma anáfora pronominal, o pronome relativo "que":



Nesta oração é empregada a regra de concordância verbal relativa ao pronome relativo "que", em que o verbo deve concordar com o antecessor. Embora a regra sobre a concordância verbal relativa ao antecedente esteja clara, convém interpretar que é esse antecedente: "o caseiro". A interpretação desse termo requer que o leitor partilhe o contexto sócio-político do Brasil nos últimos tempos. Da mesma forma, a interpretação do novo objeto "ministro recai" no mesmo fator.

Cabe evidenciar que o encadeamento do texto demonstra que o autor acredita compartilhar com o leitor um fato comum, usando para tanto uma expressão anafórica e catafórica:

"A história é sabida: (...)"

A expressão "história" reconstrói o objeto-de-discurso construído anteriormente: "(implacável) perseguição", daí ser uma anáfora. E pode ser considerada catáfora por anteceder uma porção textual que se relaciona a ela:

"violaram seu sigilo bancário e lançaram uma campanha para desmoralizá-lo".

Este trecho relembra o leitor que história conhecida é essa. É também neste trecho que encontramos um interessante caso de concordância verbal, cuja compreensão pode ser enriquecida pela construção dos referentes.

Note-se que, em análise sintática, temos duas orações com sujeito indeterminado, uma vez que não há nenhum sujeito explícito com marca plural no contexto precedente não podemos considerar a ocorrência de sujeitos ocultos. Assim, temos:

Sujeito indeterminado



Ø violaram seu sigilo bancário

Sujeito indeterminado



Ø lançaram uma campanha para desmoralizá-lo.

Analisando o texto, no entanto, semanticamente este sujeito é facilmente explicitado. (Eis um caso que a gramática não pode explicar sozinha e necessita de complementação).

Basta considerarmos que as orações que apresentam os sujeito indeterminado referem-se ao objeto-de-discurso "história", "história" por sua vez remete a oração: "O governo PT caiu numa implacável perseguição contra o caseiro". Assim, podemos inferir que quem violou o sigilo bancário e lançou uma campanha para desmoralizar o caseiro foi o governo PT. Como se explicar, porém, o fato de os verbos apresentarem-se na 3ª pessoa plural. Este aspecto, que em sintaxe causou a indeterminação do sujeito, pode ser interpretado por um outro aspecto ditado pela gramática: a silepse ou a concordância ideológica. Neste caso, o autor considerou

uma anáfora por silepse⁵ que se refere os integrantes do governo do PT para realizar a concordância verbal. Teríamos as seguintes orações:

- Os integrantes do governo do PT violaram seu sigilo bancário e lançaram: uma campanha para desmoralizá-lo.

Agora, explicitando o referente "caseiro":

- Os integrantes do governo do PT violaram o sigilo bancário do caseiro e lançaram uma campanha para desmoralizá-lo.

Nas demais orações, a concordância do verbo com o sujeito segue o princípio geral. É interessante, no entanto, ressaltar a anáfora de função subjetiva "um massacre". Note-se que esta expressão, além de exercer a função sintática de sujeito da última oração do texto, retoma a expressão "a história é sabida" recategorizando-a como "um massacre". Percebe-se que esta anáfora exerce uma importante função argumentativa ao expor que as ações do governo PT constituíram-se como um massacre moral que está na iminência de se repetir.

Acreditamos que as considerações aqui expostas reiteram nosso propósito de que a análise dos aspectos formais contribui para uma leitura plurissignificativa do texto.

⁵ De acordo com Apóthelóz (2003), a anáfora por silepse ocorre quando o referente é introduzido considerando-se o sentido. A manifestação da silepse em retomadas anafóricas "dá lugar a modificações que dizem respeito ao gênero e ao número gramatical". (Apóthelóz, 2003, p.73). De acordo com o autor, há uma definição freqüente em que "a silepse é uma concordância segundo o sentido e não segundo a gramática" (p. 73).

Exemplo III:

"O líder nunca favorece uns em detrimento de outros, sejam despossuídos, sejam privilegiados. Nem faz demagogia, porque isso o diminui, nem abraça os poderosos, pois ele não pode ser pai dos pobres nem mãe dos ricos. Deve ter uma noção bem clara de que, numa democracia, povo não são apenas os menos afortunados, mas todos: se eleito, afinal, é de todos que ele vai precisar". (Luft, L. Perfil de um líder. Ponto de Vista. Veja, 04/10/2006, ed. 1976. ª 39. nº 39).

No trecho acima, os elementos destacados exercem a função sintática de sujeito. Além desses casos em que o sujeito está explícito, há outras cinco orações em que ocorrem casos de sujeito oculto.

No primeiro período do trecho, temos a ativação do objeto-de-discurso 'líder'; a ele são atribuídas ações e deveres ao longo do texto. Note-se que o termo "líder" será retomado por anáforas elípticas e pronominais que exercerão predominantemente a função subjetiva:

Sujeito simples



"O líder nunca favorece..."

"Nem \emptyset faz demagogia"

"**O líder** não faz demagogia"

"porque isso **o** diminui"

porque isso diminui **o líder**

"Ø nem abraça os poderosos"

o líder não abraça os poderosos

"pois **ele** não pode ser..."

pois **o líder** não pode ser...

"Ø Deve ter uma noção bem clara"

O líder deve ter uma noção bem clara...

Em todos esses casos, a concordância verbal segue a regra geral em que o verbo concorda em número e pessoa com o nome.

Assim a recuperação do referente não foi necessária para a compreensão do emprego desta regra, mas contribuiu para a interpretação e construção de sentidos.

É interessante ainda notar outras três ocorrências, neste trecho, as quais abordaremos a seguir:

Primeiramente, retomaremos o primeiro período:

"O líder nunca favorece uns em detrimento de outros, sejam despossuídos, sejam privilegiados".

Note-se que o termo "despossuídos" refere-se a "uns" e "privilegiados" a "outros":

→ sejam uns despossuídos

necessário mostrar que o verbo *ser* apresenta essa possibilidade de concordar com o predicativo em alguns casos. Convém ainda mostrar que a escolha do verbo plural nesse trecho se apóia em uma escolha sintática, uma vez que está de acordo com os preceitos da gramática concordar o verbo *ser* com o predicativo quando o sujeito é uma expressão de sentido coletivo. Cabe, no entanto, evidenciar que tal regra se apóia no sentido semântico, pois ao atribuirmos um predicativo plural a um sujeito de sentido coletivo, estamos reforçando a idéia de que o sujeito refere-se a mais de um termo.

Em síntese, a autora explora a dubiedade riqueza x pobreza que constitui o que é ser "povo", segundo sua concepção, para delinear o que ela acredita ser uma das faces de um líder.

Exemplo VI:

"Não devia confessar, mas sou do tempo do" banho salgado ".
Acordávamos com a noite fechada, entrávamos em nossas roupas de banho e partíamos, de carro, para a Boa Viagem. Em jejum. Ai de quem tomasse café e caísse no mar. Contavam-se casos de pessoas que envesgaram ou ficaram com a boca torta. Tinha que ser em jejum como o de comunhão. Nem água".(Morais, A.M.A. de Crônicas de Antônio Maria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.52).

Neste trecho da crônica Mar, de Antônio Maria, podemos destacar a ocorrência de orações que apresentam sujeito oculto.

Ø Não devia confessar
↓
sujeito oculto

mas Ø sou do tempo do banho salgado
 ↓
 sujeito oculto

Considerando a regra de concordância verbal que dita que o verbo deve concordar com a pessoa gramatical a que se refere, podemos afirmar que o sujeito destas orações pode ser representado pelo pronome "eu". Cabe, agora, esclarecer a quem se refere este pronome pessoal. Considerando o gênero crônica, podemos inferir que se trata de um texto na primeira pessoa do singular que se remete a experiências do próprio cronista. Assim "eu" é a construção da figura, da identidade, da personalização do cronista dentro do texto. Nesse caso é o cronista que confessa ser do tempo do "banho salgado".

A partir de tais considerações, é interessante destacar as orações a seguir:

Ø Acordávamos com a noite fechada
 ↓
 (nós) sujeito oculto.

Ø entrávamos em nossas roupas de banho
 ↓
 (nós) sujeito oculto.

Ø partíamos, de carro, para a Boa viagem.
 ↓
 (nós) sujeito oculto.

Se antes havíamos constatado que o cronista era quem dava voz a esta narrativa, como explicar agora a concordância destes verbos na primeira pessoa do plural? Cabe considerar

que o cronista usa nestas orações a 1ª pessoa plural para remeter a ele e àqueles que junto dele partilhavam tal experiência. Tem-se nestas orações um caso de anáfora por silepse que pode ser entendida pela construção do objeto-de-discurso "família". Tal construção se dá pelo conhecimento partilhado entre o autor e o leitor e pelas pistas oferecidas pelo texto. Como se trata de um ritual passado, em que se acordava ainda com a noite fechada e em que as pessoas envolvidas vestiam-se e partiam em carros para a realização da viagem, podemos pressupor que estamos diante de uma experiência familiar. Note-se que, em termos de concordância, o autor usa uma silepse de número, pois provavelmente concorda o verbo com a idéia plural dele junto à família. Estas orações demonstram que a compreensão da utilização de alguns casos da concordância verbal pode ser dilatado pela construção do referente, além disso mostra como tal compreensão favorece a construção de significados para o modelo textual.

Na seqüência textual, há outras orações dignas de nota:

"Ai de quem tomasse café e caísse no mar".

Tem-se aqui a concordância do verbo com o pronome "quem". Cabe, no entanto, esclarecer qual é o referente deste pronome. É importante perceber que o pronome "quem" nesta oração não retoma um antecedente explícito no texto, mas um referente que pode ser construído discursivamente, no caso "pessoa". Tem-se, portanto a seguinte oração:

→ Ai da pessoa que tomasse café e caísse no mar.

Nesse caso, passaríamos a empregar o relativo "que" e, por conseguinte, utilizaríamos uma nova regra de concordância verbal, a qual já citamos anteriormente.

Note-se ainda que o pronome "quem" pode ser considerado neste texto como catafórico, uma vez que nas orações subseqüentes o objeto-de-discurso "pessoas" é explicitado no texto mantendo uma relação semântica com a indicação de jejum para o banho salgado.

Outro caso a ser destacado é a oração:

" Ø Contavam-se casos..."

Em análise sintática temos um sujeito paciente (casos eram contados). Note-se que o agente da passiva está elíptico, no entanto, é possível recuperar este termo. Basta acionarmos nosso conhecimento de mundo e nos recordaremos de que muitas das pessoas antigas possuíam muitas crendices, e para tornar tais crenças em fatos concretos, elas contavam muitas histórias, "causos" que atestassem a veracidade destas crendices. Assim, os casos de pessoas que sofreram as conseqüências de desrespeitar a lei do jejum para o banho de mar, eram provavelmente contados pelas pessoas mais velhas daquela época.

Convém ainda comentar que tal oração pode gerar dúvidas entre os alunos, uma vez que muitos poderiam supor aqui um caso de sujeito indeterminado devido ao verbo encontrar-se no início da oração, flexionado na 3ª pessoa do plural. Por essa razão, faz-se necessário mostrar esta oração na voz passiva analítica, a fim de explicitar o sujeito 'casos', uma vez que 'casos eram contados'.

Por fim, a última oração do trecho também apresenta sujeito oculto.

"Ø Tinha (que ser em jejum)"

Ao contrário dos outros casos, o referente, agora, encontra-se na estrutura precedente: "o banho salgado" . Temos, portanto:

O banho salgado tinha que ser em jejum.

Utilizamos neste caso a regra geral da concordância verbal.⁷

A seguir apresentaremos a análise de um texto pertencente ao gênero de texto: anedota. Por ser um texto breve, ele se encontra na íntegra:

Exemplo V:

Disputa profissional

Três amigos disputavam para saber *quem* tinha a profissão mais antiga:

_ *Eu* não quero contar vantagem, mas *meus antepassados* construíram a arca de Noé _ disse o marceneiro.

_ Isso não é nada! Foram *os meus que* plantaram o jardim do Éden _ comentou o jardineiro.

_ Tudo bem _ falou *o electricista*, mas quando Deus disse: "Haja luz", *quem vocês* acham *que* puxou a fiação?

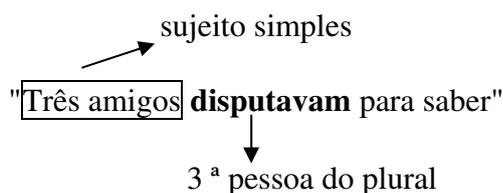
(In: Calendário 2006, Instituto MEAC. Campos do Jordão / Taubaté, 2006)

⁷ Convém ressaltar que, embora tenhamos considerado apenas trechos, todos os textos encontram-se na íntegra, anexos ao final deste trabalho.

Neste exemplo, optamos por apresentar uma anedota, gênero de texto bastante apreciado pelos alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os elementos grifados no texto exercem a função sintática de sujeito. Convém, agora, explicitar cada um dos casos.

Note-se que na primeira oração é construído o objeto-de-discurso "três amigos":



Este objeto exerce a função subjetiva em sintaxe e por referir-se à 3ª pessoa plural determina o verbo também nessa pessoa.

Na oração seguinte, temos o pronome "quem" e a forma verbal "tinha" (3ª pessoa do singular). De acordo com Cunha e Cintra (2001), "O pronome relativo 'quem' constrói-se, de regra, com o verbo na 3ª pessoa singular" (p. 503).

Ao observarmos o sentido do texto, construiremos, porém, um referente para o pronome "quem". Discursivamente, cada um dos três amigos, como indivíduos, referem-se ao pronome "quem". Podemos afirmar que o termo "quem" é uma anáfora pronominal que retoma os três amigos, individualizando-os.

Na porção textual seguinte, temos:

"_ Eu não quero contar vantagem, mas meus antepassados construíram a arca de Noé – disse
 o marceneiro".

O pronome "Eu" exerce a função de sujeito da primeira oração deste trecho e é anaforizado pelo objeto-de-discurso "marceneiro". Assim, "Eu" = "marceneiro".

Note-se que, nas duas orações em que estes termos exercem funções subjetivas, o verbo permanece, respectivamente, na 1ª e na 3ª pessoa do singular em concordância com os núcleos.

[o marceneiro] disse:

"_Eu não quero contar vantagem" (ordem direta)

Ainda em relação a este trecho, são oferecidos ao leitor dois objetos-de-discurso: "meus antepassados" e "arca de Noé". A ativação desses elementos favorece a construção da imagem de quem teria a profissão mais antiga. "Meus antepassados" não anaforiza os entes familiares do "marceneiro", mas sim seus colegas de profissão de outras épocas, épocas por sinais remotas, uma vez que o "marceneiro" se remete à "Arca de Noé", episódio bíblico narrado no livro do Gênesis, em que um homem justo recebe de Deus a missão de construir uma arca de madeira para preservar do dilúvio que devastaria o mundo ele, sua família e um casal de cada espécie de animal. Daí, o marceneiro afirmar que foram os seus antigos colegas de profissão quem construíram a "arca de Noé". Cabe evidenciar que a concordância verbal apresentada neste trecho não oferece maiores dificuldades, por se tratar de um uso da regra geral; no entanto, a recuperação dos referentes favorece a interpretação da declaração dada neste trecho.

Observemos, agora, o período a seguir:

"_ Isso não é nada! Foram os meus que plantaram o jardim do Éden _comentou o jardineiro".

Na primeira oração, temos uma anáfora encapsuladora na função sintática de sujeito:

"_ Isso não é nada!"
 ↓

(anáfora encapsuladora)

(sujeito)

Dizemos que se trata de uma anáfora encapsuladora por este termo resumir uma porção textual precedente: " a construção da Arca de Noé". Note-se que esta anáfora pode ser também categorizada como uma anáfora pronominal, uma vez que "Isso" é um pronome demonstrativo. Nesse caso a concordância do verbo se dá com o número singular deste pronome.

Nas orações que seguem, é possível destacar:

1. Um caso em que o verbo antecede o sujeito:

"comentou o jardineiro"

Considerando os casos em que o verbo antecede o sujeito, é possível destacar que a variabilidade do verbo, também nestes casos, deve conformar-se ao número e á pessoa do sujeito.

2. Um caso em que é empregada a locução de realce 'é que' :

" *foram* os meus *que* plantaram o jardim do Éden"

Convém elucidar que o termo 'é que' expletivo quando inicia o período, vai para o plural, conforme mostram os exemplos:

→ Eles **é que** plantaram o jardim do Éden.

→ **Foram** eles **que** plantaram o jardim do Éden.

Cabe evidenciar que o sujeito da oração "Foram os meus que plantaram o jardim do Éden" é o termo "os meus", que discursivamente remete a antigos jardineiros. Assim, teríamos a seguinte porção textual:

————→ Foram *os antigos jardineiros* que plantaram o jardim do Éden.

A ativação do objeto "jardim do Éden" atesta que a profissão de jardineiro é mais antiga que a de marceneiro, uma vez que a criação do jardim do Éden, segundo a bíblia, cronologicamente é anterior à construção da arca de Noé.

No último trecho da anedota reside o ponto de humor:

"_Tudo bem _falou o eletricista, mas quando Deus disse: 'Haja luz', quem puxou a
fiação?"

O trecho repete casos de concordância que já comentamos, mas é interessante destacar as anáforas pronominais "quem" e "vocês". Note-se que anáfora pronominal "quem" remete ao profissional eletricista, conforme nos evidencia o contexto precedente e subsequente. E a anáfora pronominal "vocês" refere-se ao marceneiro e ao jardineiro, especificamente, visto que se tratava de três amigos e, nesse caso, o terceiro está dialogando com os outros dois, temos aqui um caso de enunciação.

Como afirmamos, o humor da anedota reside neste trecho; porque, embora cronologicamente a ordenação de Deus para que houvesse a luz seja anterior ao jardim do Éden, sabemos que tal luz referia-se à criação do sol e das estrelas e não à instalação da luz elétrica, como pressupõe o eletricista. Em síntese, poderíamos afirmar que os argumentos

usados pelo marceneiro e pelo jardineiro apresentam uma certa lógica, o que não se pode dizer do argumento usado pelo electricista.

Esperamos com tais análises demonstrar ao professor como, de uma maneira simples e objetiva, ele pode ensinar a concordância verbal considerando não só os aspectos sintáticos, mas também outros que sejam pertinentes à leitura do texto.

Diante dos exemplos anteriores, cabe esclarecer que, embora nosso objetivo seja trabalhar o ensino de alguns aspectos da concordância verbal, é necessário destacar que o texto é um tecido composto por formas, estruturas e idéias que se entremeiam. Assim, uma análise que considere tão só o estudo das regras soaria como artificial. Cabe-nos ainda reconhecer que abordamos nas análises apresentadas apenas alguns aspectos formais do texto e alguns dos possíveis sentidos; portanto, tais análises não se encerram com nossas considerações, ao contrário, as análises desses trechos e textos encontram-se em aberto, para que o professor tenha autonomia para abordar outras questões quanto ao conteúdo e à forma, às quais ele acredite ser pertinente a construção de sentidos para o texto.

Convém elucidar, ainda, que as análises anteriores são reflexões acerca das possíveis interfaces entre o ensino da concordância verbal e a referenciação, por isso nos detivemos na análise desses aspectos.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi oferecer uma proposta de ensino referente aos aspectos da concordância verbal, acrescidos pela teoria da referenciação. Pretendíamos contemplar, na medida do possível, o entendimento das regras de concordância verbal e de suas implicações para a construção de sentidos de um texto a partir das abordagens semânticas e discursivas da Referenciação, promovendo interfaces entre a Gramática Tradicional e a Lingüística.

Esperamos que, a partir dos exemplos explanados no Capítulo 3, tenhamos cumprido nossa intenção de mostrar para o professor as possíveis interfaces entre a lingüística e a gramática, ao considerarmos um ensino da concordância verbal que não se encerra no aspecto sintático.

Reiteramos nossa certeza de que o ensino da gramática é útil e necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico (Lipman, 2001) e para a formação de conceitos científicos (Vygotsky, 2005) entre nossos alunos. Como já foi explanado, acreditamos que a partir do conhecimento formal da linguagem, o aluno terá autonomia e percepção crítica quanto às escolhas que fará durante o exercício da língua, ou seja, o aluno fará escolhas deliberadas, pautadas em critérios confiáveis__ as regras, as quais ele poderá recorrer para fazer julgamentos acerca de suas produções textuais.

Quanto às possíveis e necessárias interfaces entre a lingüística e a gramática, esperamos ter esclarecido que a compreensão de aspectos formais apresentados pela gramática pode ser dilatada pelo estudo de conceitos apresentados pela lingüística e retomamos o caso do ensino da concordância verbal, que pode ser enriquecido pela construção e pela retomada dos referentes com os quais o verbo se relaciona, conforme mostram nossas análises. Queremos ainda ressaltar que o estudo formal da estrutura textual, a nosso ver, favorece a construção de sentidos para o texto. Em relação à concordância verbal,

sabemos que se trata de um aspecto gramatical recorrente a diversos gêneros de texto, daí a importância de um estudo sistematizado das relações entre o verbo e o sujeito. Além disso, podemos destacar que o uso de determinadas regras revelam as prováveis intenções do autor, permitindo a construção múltipla de sentidos para um texto, como também o demonstramos nas análises e nas considerações que fizemos ao longo deste trabalho.

Cabe, portanto, ao professor de língua portuguesa, consciente de seu papel político e transformador, a tarefa de adaptar, reelaborar, selecionar e refletir sobre como empregar tais sugestões em sua prática docente, a fim de tornar realmente significativo o ensino da gramática no processo de produção de texto e do conhecimento da língua em sua variedade padrão.

Referências

- APOTHELÓZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 (Clássicos da Lingüística). (p.53 –84).
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.
- BACCEGA, M.A. *Concordância Verbal*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002 (Princípios)
- BAGNO, M; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* v. 5, n. 1, 2005, Belo Horizonte/ MG: Faculdade de Letras da UFMG. P. 63-82
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed.ver. e ampl. 14ª reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____.Problemas de descrição lingüística e sua aplicação no ensino da gramática. In: BASTOS, N.B. (org.) *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000.
- _____.*Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 11.ed. 3.imp. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios).
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CÂMARA JR., J. M. *Contribuição à estilística portuguesa*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- _____.*Estrutura da língua portuguesa*.17 ed. São Paulo:Vozes, 1970
- CARDOSO, S. H. B. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CEGALLA, D.P. *Nova minigramática da língua portuguesa*. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- _____.*Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CONTE, M.E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 (Clássicos da Lingüística). (p.177-190)
- CRISTOVÃO, V.L.L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In. Dionísio, A. P. et all. (org). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

CRUZ, A. C. G. da. *Relações Imaginárias Docentes quanto à Gramática Teórica: O Depoimento de Integrantes de um Projeto Educacional Público*. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

CUNHA, C. F. CINTRA, L.F.L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

DAMIANOVIC, M. C. *O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político*. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas. v. 8, n.2, P. 1-295. Jul/dez 2005

DANIELS, H. Conceitos científicos e cotidianos. In: DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 69-91

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.;DOLZ,J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 95 a 128.)

FÁVERO, L.L. *Coesão e Coerência Textuais*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

_____. *As concepções lingüísticas no século XVII – A gramática portuguesa*. Campinas UNICAMP, 1996.

_____. Gramática é a arte... In: ORLANDI, E. P. (org.). *História da idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes/ UNEMAT, 2001.

FIGUEIREDO, O. M. *A anáfora nominal em textos de alunos*. A língua no discurso. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia - Ministério da Ciência e ensino Superior, 2003. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas)

FONSECA, F.I. Da Lingüística ao ensino do Português. In: BASTOS, N.B. (org.) *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000.

FREITAS, J. G. *Argumentatividade e gêneros discursivos: um estudo das expressões anafóricas na crônica jornalística*. 2006. . Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

GURPILHARES, M.S.S. As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica. *Janus*: Lorena, SP, v. 1, out/mar. 2004. p. 43 –51.

KOCH, I.G. V. Referenciação. IN. KOCH, I.G. V. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção texto e linguagem).

_____.*Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Ensino Superior)

- LIMA, S. N. de. *A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica: depoimentos de professores da rede pública*. 2006. . Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.
- LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Trad. PÉRPETUO, A. M. F. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOUSADA, Eliane. *O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino aprendizagem de LE*. São Paulo, (no prelo).
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Fundamentos).
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. trad. Cecília P. de Souza –e- Silva, Décio Rocha. – São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSHI, L.A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V; MORATO, E.M; BENTES, A.C. (orgs) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MOLL, L. C. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 245 –260.
- MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 (Clássicos da Linguística). (p. 17 –52)
- MOURA, D. O caráter variável da regra de concordância no português do Brasil. *Revista de Letras*, Ceará, v.1/2, n. 21, p. 78-84, jan/dez. 1999.
- NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. *Que gramática estudar na escola?* 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In LA TAILLE, Y et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: terias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1992.
- _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).
- _____. *Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para debate*. 6 ed. 5 imp. São Paulo: Ática, 2003 (p. 51-83).
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar Gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. (Coleção leituras no Brasil).

RICHTER, M. G. Pedagogia de projeto: da gramática à comunicação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v.6, n.1, p.129-179, 2003.

SILVA, E. R. da; GURPILHARES, M.S.S. Interfaces entre a Lingüística e a Gramática no ensino da Língua Portuguesa. In: CASTRO, S. T. R. de SILVA, E. R. da. (orgs.) *Formação do Profissional Docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006. p.47-69.

SILVA, E. R. *A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos*. In: Estudos Lingüísticos XXXIV. São Paulo. Jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005.htm>>.

_____. (b) *Crítérios de concordância verbal*. Taubaté, 2005 (Texto apresentado em um programa oferecido para a formação de professores -não publicado).

_____. O ensino da gramática à luz das concepções de Vygotsky. *Janus*: Lorena, SP, v. 1, out/mar. 2004. p. 67- 75.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: _____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. 6, p. 103-147.

ZAMPONI, G. *Processos de referenciação: anáforas associativas e nominalizações*. 2003. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Anexos

O Mar.

Banho de mar no Recife era “banho salgado”, e só se tomava com ordem médica, das cinco às sete da manhã. Antes do sol.

As roupas de banho das mulheres começavam numa touca, seguindo-se um casaco-sunga escuro (com aplicações róseas ou azuis) até os joelhos e sapatos de borracha.

Não devia confessar, mas sou do tempo do “banho salgado”. Acordávamos com a noite fechada, entrávamos em nossas roupas de banho e partíamos, de carro. Para a Boa Viagem. Em jejum. Ai de quem tomasse café e caísse no mar. Contavam-se casos de pessoas que envesgaram ou ficaram com a boca torta. Tinha que ser em jejum como o da comunhão. Nem água.

A família só descia do automóvel depois que a pessoa de confiança, fizesse um reconhecimento da área e garantisse que não havia ninguém (homem) ali por perto.

Na praia, a pessoa mais velha mandava que todos fizessem o “pelo sinal” e tirava uma ave-maria, a que todos respondiam, encomendando a alma a Deus, no caso do afogamento ou congestão.

___ Botaram algodão nos ouvidos?

___ Botamos.

Davam-se as mãos, moços e crianças, entravam no mar, até a cintura.

___ Um, dois, três... e já!

E mergulhavam, agoniados, de mãos dadas, olhos, ouvidos, boca e nariz tapados. Essas minhas lembranças vêm de 1928. Apenas 33 anos. Mas o mar era uma novidade. Um desconhecido. Fazia-se cerimônia com ele. Tinha-se medo dele. O mar de 1928 era ainda o mar de Castro Alves. Soleníssimo: “Stamos em pleno mar!” fazia medo. O mar de hoje é o de Caymmi. Abrandou. Tornou-se íntimo. Ninguém respeita.

É doce morrer no mar

Nas ondas verdes do mar...

Daquele mar do Recife, ficou uma lembrança o cheiro dos sargaços. A quem os teve, sargaços na infância, por mais que ande, por mais feliz que esteja, faltará alguma coisa.

(Crônicas de Antonio Maria. Ed. Paz e Terra.)