

# A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

*Organização*

Fernanda Irene Fonseca

Isabel Margarida Duarte

Olívia Figueiredo

# A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

## ERRATA

Na p. 158, Nota 8, penúltima linha, onde se lê «*u*», leia-se: «*u breve*».

# A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

## ERRATA

Na p. 158, Nota 8, penúltima linha, onde se lê «u», leia-se: «*u breve*».

## FICHA TÉCNICA

Título: A Linguística na Formação do Professor de Português

Organização: Fernanda Irene Fonseca | Isabel Margarida Duarte | Olívia Figueiredo

Edição: Centro de Linguística da Universidade do Porto

ISBN: 972-9350-56-6

Depósito legal: 169828/01

Execução gráfica: Rainho & Neves, Lda. / Santa Maria da Feira

Setembro 2001



## APRESENTAÇÃO

O Colóquio «A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS» foi promovido e organizado pelo *Centro de Linguística da Universidade do Porto* (CLUP) com o objectivo de articular a investigação no âmbito da Linguística e a investigação-acção no âmbito da Didáctica da Língua, dando continuidade ao papel precursor que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto desempenhou, desde há vinte e cinco anos (e nomeadamente através do CLUP) na construção e desenvolvimento de um espaço comum de reflexão entre a investigação sobre a língua e o seu ensino.

Uma questão que os investigadores do CLUP – na sua quase totalidade professores de Linguística da Faculdade de Letras do Porto – se propuseram encarar na óptica da formação inicial de professores, sediada na Universidade, procurando aprofundar a análise do seu papel como intervenientes na formação científica de base dos futuros professores de Português e sublinhar o carácter essencial dessa componente no perfil de um professor. Algo que se torna necessário na conjuntura actual, em que se assiste à crescente sobrevalorização da formação educacional em detrimento da formação (e informação) específica nas áreas disciplinares de referência.

A participação de docentes-investigadores da área de Didáctica do Português, expressamente convidados para apresentar comunicações, indicia um outro objectivo da realização deste Colóquio: contribuir para que se desenvolva, na Faculdade de Letras do Porto, uma colaboração construtiva entre os chamados «Ramo Científico» e «Ramo Educacional», contrariando a tendência dominante para os manter separados e estanques. O CLUP é, na Faculdade de Letras do Porto, um dos poucos contextos institucionais (se não mesmo o único) em que se incentiva e concretiza tal colaboração: vários docentes do «Ramo Educacional» (da área da Metodologia do Ensino do Português) são membros do CLUP, onde têm desenvolvido uma investigação (integrada em

Linhas de Acção do Projecto do CLUP) que conduziu já, em dois dos casos, à realização do Doutoramento em Linguística. A organização deste Colóquio constitui também um resultado deste trabalho de colaboração.

Linguística. Formação de professores de Português. Faculdade de Letras do Porto. Foi intencional esta delimitação do enquadramento disciplinar e institucional, que nos pareceu ser condição necessária para a produtividade da reflexão a realizar durante o Colóquio. Mas tal opção não corresponde, de modo nenhum, a um desejo de isolamento: temos consciência de que a questão tratada se inscreve necessariamente em temáticas concêntricas progressivamente mais alargadas.

Antes de mais, o contributo da Linguística é inseparável, na formação do professor de Português, do de outras áreas disciplinares, nomeadamente as da Literatura<sup>1</sup> e da Cultura. Depois, a formação de professores de língua materna não está isolada da formação de professores de língua estrangeira e, em geral, da formação de professores nas diferentes licenciaturas da Faculdade de Letras do Porto. E sabemos também que os problemas locais desta Faculdade relativos à integração curricular da formação de professores são comuns a todas as Faculdades de Letras.

Por fim, como círculo mais amplo e abrangente da temática deste Colóquio, perfila-se a tão debatida questão da responsabilidade social da Universidade no âmbito da formação profissional que tem gerado dificuldades e dilemas na preservação da sua identidade. A vida actual da instituição universitária está marcada pela forte tensão entre, por um lado, a exigência de corresponder a um modelo ideal fortemente enraizado no seu passado e, por outro, a necessidade de responder às múltiplas solicitações de um presente em que não quer (nem pode) deixar de intervir activamente. Dividida entre os imperativos da sua condição de herdeira de um património simbólico e a pressão dos desafios da sociedade actual, a Universidade tem que medir ao milímetro o espaço em que pode mover-se entre dois riscos calculados: «o risco da descaracterização» e o «risco do isolamento»<sup>2</sup>.

É o primeiro dos dois riscos referidos aquele em que mais tem incorrido, nas últimas décadas: tentando pôr-se em sintonia com as solicitações de uma

<sup>1</sup> Cf. FONSECA, F. I., «Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura» in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I, Coimbra, Almedina, 2000.

<sup>2</sup> São dois «riscos» apontados por Boaventura S. Santos ao caracterizar o que designa como «a crise de hegemonia» da Universidade; ver SANTOS, B. S., «Da ideia de universidade à universidade de ideias» in *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento, 1994, p. 170.

sociedade marcada por perspectivas utilitaristas e pela urgência do curto prazo, a Universidade tem procurado a todo o custo dar provas de uma produtividade imediatista e de uma utilidade social, o que a levou por vezes ao exagero criticado por M. Bienaymé quando afirma, com algum pessimismo mas também com alguma razão, que a Universidade, «Avec les meilleures intentions du monde /.../ se lave de son péché originel – l'isolement dans la tour d'ivoire – en se précipitant dans un professionnalisme brouillon»<sup>3</sup>.

Não pode inferir-se desta crítica que está vedado à Universidade assumir responsabilidades no âmbito da formação profissional: não deve é fazê-lo precipitada e atabalhoadamente, movida pelo desejo de redimir complexos de culpa sociais. A Universidade não tem que culpar-se por ter sempre posto em primeiro lugar a sua função essencial que foi, é e tem que continuar a ser a produção do saber e a sua transmissão entendida como componente de uma formação científica básica dos estudantes que a frequentam. E pode juntar a esta função fundamental outras funções relativas à sua dimensão de instituição social (nomeadamente na área da formação profissional), desde que o faça de dentro para fora, por assimilação e crescimento e não de fora para dentro, como mera cedência a pressões do exterior ou como «recurso de sobrevivência». Desde que o faça, em suma, de modo consciente e crítico, conjugando entre si a coerência interna e a projecção externa do saber universitário.

Quando se avoluma a (falsa) oposição entre formação científica e formação profissional, perde-se de vista que a formação científica faz parte da formação profissional. A Universidade tem a obrigação de dar aos seus estudantes uma formação científica que possa constituir, ao projectar-se em futuras actividades profissionais, não só um factor passivo que as legitime mas também um elemento activo que as dinamize e fecunde. Aí reside a diferença, a mais valia, de uma formação profissional de nível universitário: a vertente teórico-reflexiva, a consciencialização teórica produtiva, a capacidade de actuação fundamentada.

E estamos de novo no cerne da temática do Colóquio «A LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS». O propósito de reflectir sobre o papel do ensino da Linguística, em estreita articulação com o da Didáctica da língua materna, na formação profissional dos professores de Português, constitui uma tentativa sectorial de encontrar vias de conjugação interactiva dos três vectores da actividade do professor universitário: investigação, ensino e intervenção (ou extensão). Todas as comunicações apresentadas no Colóquio,

---

<sup>3</sup> BIENAYMÉ, M., *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*, Paris, Economica, 1986, p. 312.

e agora reunidas em livro, fazem eco desta preocupação. Passo a apresentar sumariamente o conteúdo de cada uma delas, seguindo a mesma ordem (alfabética) da sua disposição no volume.

Na comunicação de abertura (*Linguística Aplicada ou Linguística aplicável?*) procuro enquadrar a avaliação da aplicabilidade da Linguística ao ensino da língua numa reflexão mais ampla, de cariz epistemológico, sobre a especificidade do conceito de «aplicação» na área das Ciências Sociais/Humanas. Nesse contexto, proponho o entendimento da Linguística Aplicada como uma ampla zona de charneira entre as Ciências da linguagem e a Didáctica da Língua, em que conhecimentos provenientes dos vários domínios de investigação sobre a língua estão disponíveis para a construção individual de relações produtivas entre a teoria e a prática. Construção individual não significa, no entanto, espontânea ou anárquica: a formação inicial tem que assegurar ao futuro professor a aquisição não só de conhecimentos mas também de uma capacidade de reflexão sobre a língua que se possam projectar de modo fecundo na prática didáctica, funcionando como fundamentação e legitimação teórica de uma actuação consciente, intencional e, só nessa medida, motivante e criativa.

Aida Santos (*Da progressão no ensino da língua: a 'ordem dos artistas'*) propõe um percurso de análise de alguns Programas de Português, procurando encontrar reflexos de uma relação produtiva entre a Linguística e o ensino do Português. Considera que essa relação, concebida como partilha de um bem comum, deverá implicar: uma formação inicial forte, capaz de oferecer uma ampla fundamentação teórica dos saberes; uma formação contínua actualizada, que sugira caminhos inovadores; uma perspetivação pedagógica sensata (ao nível dos conteúdos e ao nível do discurso) que permita aproveitar, em benefício dos alunos, as vantagens inegáveis dos resultados da pesquisa linguística. Defende, por conseguinte, que, se a gramática explicitada pretende alargar o domínio da gramática implícita dos alunos, haverá que estabelecer graus sucessivos desse domínio, por meio de objectivos concretos. Ao mostrar a falta dessa dimensão nos Programas, releva a essencial imponderabilidade que por isso os percorre e insiste na necessidade de se prever, em respeito a um princípio metodológico incontestável – o da progressão – uma ordem no ensino. Segundo João de Barros, «a ordem dos artistas».

Ana Maria Brito/Helena Couto Lopes (*Da Linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação*) sustentam que a capacidade de decisão sobre o que ensinar e como ensinar na aula de Português pressupõe que o professor tenha uma sólida formação linguística, que é muito importante quando se trata do ensino da gramática, mas não só: é também condição essencial para que o professor seja capaz de adaptar as

suas práticas pedagógicas às produções linguísticas dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento linguístico e a sua competência comunicativa. Tomando como exemplo um tópico gramatical – a coordenação e a subordinação – tentam mostrar a necessidade, por parte do professor, de um conhecimento reflectido sobre esta matéria, não só pelas dificuldades inerentes aos dois fenómenos mas também pela incidência que o domínio dos diversos tipos de conexão tem na estruturação textual. Analisam e questionam, ainda, o tipo de progressão que está subjacente à compartimentação deste assunto preconizada pelos Programas em vigor no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Fátima Oliveira, Idalina Ferreira, Joaquim Barbosa, Luís Filipe Cunha e Sérgio Matos (*O lugar da Semântica nas gramáticas escolares: o caso do tempo e do aspecto*) tentam mostrar que o conhecimento do significado é parte integrante de uma gramática, mas não pode de forma alguma ser reduzido ao estudo do Léxico, mesmo quando se assume que este é estruturado: é fundamental atribuir a devida relevância ao estudo da forma como se compõe o significado na frase e também no discurso. Nesta perspectiva, chamam a atenção para alguns factos que advogam no sentido de uma Semântica Composicional, focando de forma breve alguns aspectos relacionados com a anáfora e analisando com maior desenvolvimento questões relativas ao Tempo e ao Aspecto. Tendo em conta que estas últimas se revestem de grande importância, fazem uma análise do tratamento do Tempo e do Aspecto em cinco gramáticas escolares, propondo algumas alternativas a serem incluídas em gramáticas deste tipo.

Fátima Silva (*Entre a gramática tradicional e a gramática de valências*) propõe uma reflexão sobre a forma como a teoria de valências pode complementar os postulados da análise da gramática tradicional no domínio da frase e dos seus complementos, designadamente no que se refere aos denominados ‘objecto directo’, ‘objecto indirecto’ e ‘complementos circunstanciais’. À formulação desta hipótese está subjacente o princípio de que, sem confundir linguística e gramática pedagógica, será possível transpor da primeira para a segunda contributos relevantes para a constituição de um quadro teórico consistente, fundador das opções práticas tomadas no sentido de que o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos possa converter-se num auxiliar importante em situações formais de uso.

Inês Duarte (*Uso da língua e criatividade*), considerando que tomar como objecto de estudo a linguagem humana é empreender uma viagem por um dos terrenos mais fascinantes do mundo natural – que, seguindo Marina Yaguello, designa como o País da Linguagem –, propõe uma viagem guiada a esse país, planeada como viagem de descoberta de uma nova forma de detectar as relações entre uso da língua e criatividade. O objectivo dessa viagem é duplo:

mostrar que, quando falamos de criatividade (lingüística), estamos a referir-nos a um conceito que não é sinónimo nem de imaginação nem de originalidade, antes designa uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana; mostrar igualmente que é directamente inferível deste passeio pelo País da Linguagem que a compreensão e a exploração didáctica da criatividade lingüística supõem uma sólida formação lingüística dos professores de língua portuguesa.

Isabel Margarida Duarte (*Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado*) procura exemplificar, recorrendo a uma questão concreta – os verbos introdutores de relato de discurso – um percurso possível entre a formação teórica e a prática docente. No caso dos professores de Português, tal percurso exige não só conhecimentos lingüísticos sólidos mas também a aquisição de instrumentos mentais e capacidades para procurar, filtrar e gerir a informação. Partindo de uma situação pedagógica «problemática» – a pobreza lexical revelada pelos alunos dos Ensinos Básico e Secundário no âmbito dos *verba dicendi* – sugere um trajecto a fazer pelo professor de Português que vai do aprofundamento da informação teórica sobre o assunto até à criação de situações de aprendizagem rentáveis.

Júlia Cordas (*Fragments de um discurso didáctico. O saber-(para)-fazer ou o acto de mediação feliz*) toma como objecto de análise os discursos da aula, chamando a atenção para o facto de esses discursos, sejam eles programados ou espontâneos, revelarem frequentemente défices de textualidade. Através da abordagem lingüística de textos que programam e orientam as actividades didácticas, procura mostrar como as estratégias discursivas do professor, frequentemente mobilizadas sem pertinência ou adequação, suscitam nos alunos a produção de enunciados não conformes com as regras de boa formação textual, condicionando não apenas a aprendizagem dos conteúdos programáticos em estudo, com ainda o desenvolvimento de competências discursivas conducentes a práticas de recepção/produção textual cada vez mais autónomas e eficazes. Em complemento desta análise, procura apontar eventuais pistas de solução para o problema.

Maria da Graça Pinto (*Só me faltava a Psicolingüística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem*) descreve a demonstração que fez – em tempo real – durante a sua intervenção no Colóquio com o intuito de mostrar o que se passa a nível da memória a curto prazo/de trabalho. Tratou-se, no fundamental, de uma prova de repetição em que o material utilizado tinha como base a versão portuguesa dos testes II (repetição de frases) e III (repetição de dígitos) do *Multilingual Aphasia Examination* (M.A.E.). O objectivo dessa experiência é chamar a atenção para o papel da(s) memória(s) no processamento da linguagem e para o carácter

*on-line* e vivo dessa actividade bem patente nas hesitações, lapsos de língua, falhas de concordância, lapsos de ouvido/percepção/compreensão. A reflexão proposta visa alertar os professores e educadores para a necessidade de preparar os aprendentes para a instalação progressiva de um conhecimento linguístico bem estruturado de forma a que se crie o clima apropriado à actuação da memória a curto e a longo prazo; e para a importância dos exercícios que educam a atenção e a memória trazendo por certo achegas não subestimáveis à linguagem e à cognição em geral.

Maria Helena Paiva (*Para conceber a língua na sua plasticidade: o contributo da História da Língua*) parte da concepção de que a maleabilidade, inerente à existência das línguas, ao projectar-se no tempo, configura a História e a reflecte, o que faculta a substituição de juízos subjectivos por conceitos objectivamente fundamentados, por exemplo, quanto à identidade da língua portuguesa ou à norma-padrão. Sendo a especificidade de cada momento histórico circunscrita pelos condicionalismos que enformam os actos de fala, a consciência desse facto pode ter consequências positivas no plano pedagógico: do período das origens ao Renascimento, o percurso da língua, na sua dimensão colectiva, é comparável, no plano de cada aluno, à progressão que a Escola deve assegurar, tornando esse instrumento de comunicação suficientemente diversificado e preciso para apoiar capacidades cognitivas, para se ajustar a necessidades de comunicação extremamente variáveis e nunca plenamente satisfeitas, para permitir a fruição da língua nas suas manifestações passadas mas também neste presente que o fluir do tempo e a actividade dos homens tornaram mais denso, e mais saboroso.

Maria Henriqueta Costa Campos (*Gramática e construção da significação*) começa por constatar que é frequente, em textos pedagógicos que enquadram o ensino da língua materna, as questões de semântica serem reduzidas ao domínio do léxico, esquecendo-se que qualquer unidade lexical só *significa* quando integra uma estrutura frásica dotada de valores referenciais, correspondendo a um acontecimento linguístico. Para obviar a esta situação, sublinha a importância pedagógica de uma perspectiva dinâmica que, apresentando a significação como o resultado da construção de valores de diferentes categorias gramaticais em interdependência, permite descrever e explicar a boa ou a má formação das sequências pela compatibilidade ou incompatibilidade entre os valores em coocorrência.

Olívia Figueiredo (*Como intratextualizam os alunos a denominação lexical genérica?*) focaliza a atenção no emprego de unidades fixas (provérbios ou expressões idiomáticas) por parte de sujeitos em situação de aprendizagem da escrita. Sabendo que o emprego correcto destas unidades linguísticas genéricas, em pontos estratégicos do texto, necessita de uma aprendizagem que leve



o sujeito a tornar-se capaz de as utilizar em lugar da entidade geral que tais unidades denominam, procura observar se o sujeito as adequa semântica e pragmaticamente ao co(n)texto em que estão inseridas. A partir dessa observação, será possível propor estratégias de remediação par ultrapassar eventuais dificuldades.

Rui Vieira de Castro (*A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos*) debruça-se sobre as condições de existência das Nomenclaturas Gramaticais, uma tarefa que se apresenta como particularmente estimulante num momento em que estão a ser dados passos significativos na constituição de uma nova NG. Propõe-se, nomeadamente: i) analisar os sentidos de uma NG, discutindo o que ela é/pode ser no quadro daquilo que a disciplina de Língua Portuguesa é/pode ser; ii) considerar os processos de constituição, entre nós, das NGs, identificando os princípios que regulam/têm regulado a sua configuração; iii) analisar, a partir de um conjunto de dados empíricos, os percursos de disseminação das NGs e as formas da sua apropriação, evidenciando os princípios que têm orientado a sua recontextualização.

Sónia Rodrigues (*A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português*), tendo como ponto de partida um olhar reflexivo sobre episódios vividos em aulas leccionadas por professores estagiários de Português, aponta para a urgência de um investimento em medidas que visem alargar o conhecimento explícito da estrutura e usos da língua materna no quadro da formação inicial de professores de Português. A resposta a essa urgência poderá também surgir através da consciencialização linguística e comunicativa que decorre do processo de reflexão inerente ao estágio pedagógico, onde a língua materna deve continuar a ser instituída, a par de outros elementos do acto educativo, como objecto central de aprendizagens várias.

O conjunto das comunicações e as actividades que as enquadraram durante o Colóquio – discussões, intervenções do público – criaram um espaço de reflexão sobre a língua e o seu ensino em que participaram com igual empenhamento professores de Linguística, professores de Didáctica e professores de Português. Apraz-me sublinhar essa *atitude* comum que vem ao encontro do que, na comunicação de abertura, aponte como essencial no modo de entender a aplicabilidade da Linguística: «A aplicabilidade pode ser identificada com uma *atitude* que se estabelece como denominador comum a muitas e diversas práticas. O cerne de uma definição de Linguística Aplicada não será, pois, a identificação de um objecto de estudo, de um conjunto de conteúdos e de metodologias de investigação, que não se distinguem dos da Linguística e

das Ciências da Linguagem em geral. Será antes a definição de um conjunto de atitudes, de modos de interpretar accionalmente os conhecimentos sobre a linguagem e o seu funcionamento. Essa dimensão ou atitude aplicada decorre naturalmente da investigação teórica, de que não é separável».

Como foi sublinhado na Sessão de Encerramento, este Colóquio (re)lançou com novo vigor – bem patente na qualidade das contribuições dos investigadores mais jovens – uma dimensão (e uma atitude) sempre presentes na actividade do *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, desde a sua fundação, em 1976. No sentido da sua projecção futura, foram feitas sugestões e tomadas decisões quanto à realização de outras actividades – ao nível da formação inicial, da pós-graduação e da formação contínua – que continuem a desenvolver as incidências de uma reflexão crítica sobre o lugar central que ocupa a formação específica no domínio das Ciências da Linguagem no âmbito da formação global plurifacetada do professor de língua materna.

*Fernanda Irene Fonseca*



# LINGUÍSTICA APLICADA OU LINGUÍSTICA APLICÁVEL?

*Fernanda Irene Fonseca*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«L'usage de la pensée formelle, conduit avec  
rigueur, exige, appelle et rend possible la naissance  
d'une connaissance appliquée».*

(G.G. Granger)

*«Linguistics [...] is there behind the lines, under-  
lying our classroom practices, and our ideas about  
learning and reality».*

(M.A.K. Halliday)

*«No hay nada tan práctico como una buena teoría».*

(Lluís Payrató)

Ao formular o título desta comunicação de abertura como uma pergunta, move-me, de modo imediato e circunstancial, a intenção de sugerir, no início deste Colóquio, a expectativa das possíveis respostas que serão trazidas pelas várias intervenções que se vão seguir, no âmbito do tratamento e discussão do tema deste Colóquio: «A Linguística na formação do Professor de Português».

Mas move-me sobretudo, num sentido mais amplo e permanente, o desejo de suscitar uma reflexão de tipo epistemológico sobre o estatuto a atribuir à Linguística Aplicada, uma disciplina (hoje cinquentenária) que foi «fadada» ao nascer para intervir de modo decisivo e eficaz na metodologia do ensino de línguas. Uma reflexão que convoca necessariamente a questão das relações entre ciência e aplicação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e, em última análise, a questão da sua cientificidade. É que enfrentar as «perplexi-

dades metodológicas das Ciências Sociais» (SILVA, A. S. e PINTO, J. M., 1986: 7) é enfrentar, ipso facto, as perplexidades epistemológicas inerentes à dificuldade de instituir as acções humanas como objecto de estudo científico. E a dificuldade, talvez ainda maior, de as encarar como susceptíveis de serem objecto de «aplicação» da ciência, isto é, de uma intervenção no sentido de as prever, condicionar, transformar ou otimizar.

Considerando que se enquadra nesta problemática a tentativa de equacionar a relação entre a Linguística e o ensino da língua e, mais concretamente, o papel da Linguística na formação do professor de Português, analisarei alguns traços específicos do objecto de estudo das Ciências Sociais /Humanas determinantes da especificidade do modo de conceber a sua aplicação, ou melhor, a sua aplicabilidade.

Propor uma substituição da noção de aplicação pela de *aplicabilidade* não é um mero jogo de palavras. É mais uma tentativa, num percurso de muitos anos marcado por um esforço no sentido de denunciar e contornar a inadequação do termo «aplicação» para exprimir a relação dinâmica e dialéctica que se estabelece entre a teoria linguística e a prática do ensino da língua<sup>1</sup>.

Esta problematização e reinterpretação da noção de aplicação não pretende sugerir, é evidente, uma alteração do nome *Linguística Aplicada*, já consagrado como designação de uma área disciplinar. Esse nome é um dado histórico e deve ser aceite como tal. De um ponto de vista histórico, com efeito, a Linguística Aplicada tem uma certidão de identidade bem conhecida: nasceu nos Estados Unidos, nos anos 40, fruto do «casamento» do distribucionalismo linguístico com a psicologia behaviourista e foi apadrinhada no seu «baptismo» pelo modelo dominante de ciência, recebendo um nome prestigiado nesse momento em que a vertente tecnológica estava em ascensão e o avanço

---

<sup>1</sup> Um percurso de pelo menos vinte e cinco anos: iniciei a leccionação da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino do Português em 1975, elaborando um Programa que tinha como objectivo levar os estudantes a tomar consciência das relações dinâmicas entre a sua formação teórica no âmbito da Linguística e a sua futura prática como professores de Português. Iniciei também, pela mesma época, uma acção de intervenção junto dos professores a que presidiu sempre a convicção de que «A nossa função, como linguistas, não é a de reflectir e depois propor unilateralmente soluções para serem aplicadas, é antes a de motivar os professores a que reflectam connosco, já que só a teorização da prática /.../ à luz dos avanços da investigação linguística pode ser garantia de uma actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada» (FONSECA, F. I. e FONSECA, J., 1977: 9). Numa fase posterior adoptei a noção de «implicação» como alternativa a «aplicação» (cf. FONSECA, F. I., 1986: 10) para sublinhar que o papel da Linguística na formação dos professores de língua «/.../ não visa apenas a aquisição um saber técnico a aplicar na resolução de problemas pontuais, mas essencialmente a consciencialização teórica que deve estar fundamentalmente implicada na actuação didáctica /.../» (FONSECA, F. I., 1994: 10).

da ciência era avaliado sobretudo em função dos resultados da sua aplicação técnica.

A frequência com que começou a surgir a especificação «aplicada» na designação de novas disciplinas científicas é sintomática dessa evolução. O facto de isso se ter verificado também no quadro das Ciências Humanas documenta um dos aspectos de procura, por parte destas, de uma aceitação e legitimação científica. Uma procura que a Linguística «pilotou», como é sobejamente sabido, conseguindo compartilhar o prestígio do modelo racional-tecnológico. Não por ter obtido resultados espectaculares no âmbito tecnológico, convenhamos (as «técnicas» de ensino, os «laboratórios» de línguas, a tradução «automática» etc. ficaram aquém do que prometiam as suas designações...), mas por ter tido uma acção decisiva como factor de modernização metodológica das Ciências Humanas<sup>2</sup>. Esse esforço, bem conseguido, de adequação às exigências do paradigma dominante de ciência teve como reverso negativo alguma descaracterização da Linguística como ciência humana. Poderá dizer-se que, no conflito entre a especificidade do objecto de estudo das Ciências Humanas e as características de um modelo dominante de ciência, a Linguística, que começou por liderar as Ciências Humanas de modo inteligente, oportuno e decisivo, acabou por isolar-se, ultrapassando por vezes o limite que G.-G. Ganger considera inultrapassável na manipulação necessária ao tratamento científico dos factos humanos: «Les faits en question sont d'abord donnés à l'observateur avec leur charge de significations, avec leurs renvois à des situations complexes, dans une large mesure rattachées à des circonstances individuelles et affectés de jugements de valeur. La première tâche d'une science est alors d'en dépouiller si possible les faits visés, *tout en leur conservant cependant leur originalité de faits humains*» (GRANGER, G.-G., 1993: 89). Cumprir reconhecer que a Linguística nem sempre teve presente este cuidado elementar em relação ao seu objecto de estudo. No afã cirúrgico de libertar a linguagem de tudo o que constituía obstáculo a uma abordagem científica acabou por lhe infligir graves amputações que desfiguraram a sua anatomia humana.

Mas esse estado de coisas pertence hoje ao passado: a Linguística fez um longo percurso em que foi sendo superado o reducionismo teórico do seu objecto de estudo e o rígido acantonamento nas fronteiras da frase, tornando-se capaz de encarar numa perspectiva global a complexidade do fenómeno

---

<sup>2</sup> Th. Pavel alarga ao panorama intelectual geral essa influência da Linguística quando afirma que «/.../ les concepts de la linguistique se sont transformés, au courant des années soixante, en un instrument redoutable de modernisation intellectuelle» (PAVEL, T., 1988: 7).

linguístico (inerente à sua natureza de fenómeno humano) e de reintegrar, sem risco de perda da identidade, a descrição de realizações muito variadas da linguagem e a análise das suas dimensões textuais e discursivas. Podendo ser hoje avaliada como uma ciência em profunda transformação – «Née de la prise de conscience des invariants, la Linguistique est, pour une large part, en train de devenir une science de la variation sur fond d'invariant. Une science qui n'étudie plus le même comme un en-soi, mais le subsume sous les mille visages de l'autre» (HAGÈGE, C., 1985: 95) –, a Linguística tem tentado, e conseguido, encontrar formas de manter o rigor dos seus métodos sem que isso obrigue a empobrecer a natureza da linguagem como objecto de estudo plenamente assumido em todas as suas dimensões<sup>3</sup>.

Neste novo contexto teórico, a Linguística Aplicada perde a sua «imagem de marca» tecnológica e esbatem-se as suas fronteiras em relação à Linguística teórico-descritiva que, ao alargar o seu objecto de estudo quer ao uso da língua em contextos reais de interacção quer às dimensões cognitivas da linguagem, alarga também o âmbito dos campos práticos em que a teorização linguística pode ter interferência. A esfera de investigação-acção da Linguística Aplicada estende-se de modo virtualmente ilimitado como se depreende da seguinte definição de Verschuren: «/.../ the subject-matter of Applied Linguistics is language and communication in real-life situations, and the goal is to analyse, understand and solve problems related to practical action in real-life contexts» (VERSCHUREN, J., org., 1995: 46).

Constata-se, nesta definição, que o objecto da Linguística Aplicada é apresentado como muito próximo do de outras disciplinas como a Pragmática Linguística, a Sociolinguística ou a Psicolinguística, em relação às quais a sua especificidade se dilui<sup>4</sup>. De qualquer modo, permanece na definição um núcleo duro diferenciador da Linguística Aplicada: o objectivo de «resolver problemas». Note-se, no entanto, que esse objectivo é enunciado em conjugação inseparável com os de «analisar» e «compreender», que aliás o antecedem. Há

<sup>3</sup> Citando ainda Hagège : «Il semble de plus en plus clair, dans ce dernier quart du XX siècle, que s'intéresser au langage c'est s'intéresser à l'homme défini par l'usage qu'il en fait» (HAGÈGE, C., 1985: 238). Mais recentemente, T. Slama-Casacu, um nome de referência da Linguística e da Psicolinguística Aplicadas, insiste na necessidade de preservar a dimensão humana no estudo da linguagem: «I think therefore that scientists should not be ashamed to support and even to try and save what still remains of humanism in this strange end of a millenium» (SLAMA-CASACU, T., 1999: 15).

<sup>4</sup> Como consequência do carácter globalizante e pluridisciplinar das actuais perspectivas de estudo da língua, cada sub-disciplina da Linguística, numa espécie de movimento alternadamente centrífugo e centrípeto, tende a ocupar-se dessa globalidade a partir do seu próprio ponto de vista, produzindo-se, neste processo, um efeito que perverte a tendência para a especialização que esteve na base da criação dessas sub-disciplinas.

o (re)assumir pacífico de características das Ciências Humanas que eram consideradas um «obstáculo» pelo paradigma científico dominante mas em que Boaventura S. Santos vê potencialidades de expansão num paradigma científico emergente: «O que há nelas de futuro é o terem resistido à separação sujeito/objecto e o terem preferido a compreensão do mundo à manipulação do mundo» (B. S. SANTOS, 1986: 44).

Estes dois traços específicos – inseparabilidade sujeito/objecto; compreensão do mundo anteposta à manipulação do mundo – condicionam decisivamente o entendimento do processo de «aplicação» no âmbito das Ciências Humanas. E dão-me ocasião de reafirmar, com uma fundamentação mais explícita, que o conceito de aplicação, oriundo do paradigma tecnológico, ganha em ser substituído pelo de *aplicabilidade*, mais adequado à especificidade de uma área de investigação em que é difícil estabelecer a distinção, mais clara noutras áreas científicas, entre sujeito e objecto, entre a compreensão do mundo e a sua manipulação, entre teoria e prática, entre ciência e tecnologia.

Falar de *aplicabilidade* permite pôr em relevo um dos aspectos marcantes dessa especificidade: a necessária actuação individual de um sujeito «aplicador» dotado de conhecimentos e capacidades que lhe permitem inserir-se num processo em aberto cuja efectivação realiza mediante escolhas conscientes. A capacidade de «aplicar», no âmbito das Ciências Sociais/Humanas, pressupõe uma consciencialização individual assente num conjunto de conhecimentos não apenas de natureza processual mas hermenêutica, teórica, de saberes textualizados e contextualizados. Não se coaduna, pois, com a ignorância ou indiferença em relação à investigação teórica<sup>5</sup>.

Por outro lado, o conceito de aplicabilidade parece mais adequado para significar algo que se apresenta como uma dimensão dinâmica que percorre a Linguística e se espraia pelas suas fronteiras e intersecções com outras disciplinas: «Hoy en día, la lingüística aplicada no puede entenderse ya como una simple rama o especialidad interna /.../ sino que debe conceptualizarse como una dimensión, presente en todas las ramas de las llamadas ciencias del lenguaje» (L. PAYRATÓ, 1998: 27).

Sublinho «uma *dimensão*» da investigação linguística e acrescento: uma *atitude* do investigador. A aplicabilidade pode ser também identificada com uma *atitude* que se estabelece como denominador comum a muitas e diversas

---

<sup>5</sup> A. Culioli defende que a aplicação da Linguística deve ser entendida como «/.../ le produit de ce travail fondamental, qui va de l'empirique au formel, sans complaisance pour le bricolage technique et l'indifférence théorique» (CULIOLI, A., 1990: 46).



práticas. O cerne de uma definição de Linguística Aplicada não será, pois, a identificação de um objecto de estudo, de um conjunto de conteúdos e de metodologias de investigação, que não se distinguem dos da Linguística e das Ciências da Linguagem em geral. Será antes a definição de um conjunto de atitudes, de modos de interpretar accionalmente conhecimentos sobre a linguagem e o seu funcionamento. Essa dimensão ou atitude aplicada decorre naturalmente da investigação teórica, de que não é separável.

Nesta perspectiva, «Linguística Aplicada» deixa de ser o «nome» de uma disciplina autónoma e bem delimitada, para ser a designação de uma ampla zona de charneira em que conhecimentos provenientes dos vários domínios de investigação no âmbito das Ciências da Linguagem estão disponíveis para a *construção individual* de projecções em domínios práticos em que a linguagem e o seu uso estão implicados<sup>6</sup>.

É importante sublinhar que se trata de uma construção individual. Porque o anonimato da penetração da ciência na vida quotidiana<sup>7</sup> sob a forma de artefactos tecnológicos usados de forma massificada não tem correspondente no âmbito das Ciências Humanas/Sociais. Se os problemas a solucionar são da esfera da acção humana, da vida social (como são sempre os que estão ligados à linguagem) a sua resolução não pode ser nem pré-estabelecida nem uniforme: envolve sempre uma dimensão hermenêutica (interpretação, compreensão, contextualização) que condiciona tomadas de decisão do foro individual.

Em suma, o «aplicador» não é um consumidor anónimo. Porque os «objectos de consumo» produzidos na área das Ciências Humanas não são programáveis nem reproduzíveis em série e é justamente o facto de o não serem que lhes garante o valor que será critério da sua aceitação. A intervenção da ciência, neste caso, não se situa antes da produção, como na tecnologia, mas depois. O estudo científico dos produtos da acção humana tem como objectivo (como qualquer outro estudo científico) a sua descrição, explicação, análise, sistematização, interpretação, mas a ciência não pode nem prevê-los nem intervir de modo sistemático na sua produção: «O objecto das ciências sociais são seres humanos, agentes socialmente competentes que interpretam o

<sup>6</sup> O ensino de línguas foi o primeiro e continua a ter grande preponderância. Mas é um entre muitos outros: patologia da fala, crítica textual, terminologias, tradução automática, informática, telecomunicações, planificação linguística, tradução assistida, lexicografia, revisão linguística, edição de textos, etc... A consulta das *Actas* dos últimos Congressos Internacionais de Linguística Aplicada é elucidativa quanto à diversificação das áreas de intervenção: as comunicações encontram-se distribuídas por algumas dezenas de Secções correspondentes a outras tantas diferentes áreas.

<sup>7</sup> É G.-G. Granger quem fala expressivamente, da «*.../ pénétration anonyme de la science dans notre vie quotidienne*» (GRANGER, G., 1993: 15).

mundo que os rodeia para melhor agirem nele e sobre ele. Os agentes aplicam reflexivamente o conhecimento dos contextos de acção à produção de acções ou interacções e, nessa medida, a 'previsibilidade' da vida social não acontece, é 'feita acontecer' em resultado das aptidões conscientemente aplicadas dos agentes sociais» (B. S. SANTOS, 1989: 63).

Reivindicar a especificidade das Ciências Humanas/Sociais no âmbito da aplicação ou aplicabilidade é, antes de mais, assumir e valorizar essa componente individual das acções humanas que se manifesta e especifica como aptidão *consciente*, produto do conhecimento reflexivo. Como *intencionalidade*, capacidade de escolha motivada, capacidade de actuação fundamentada: um *poder* que se apoia num *saber*, de que não é separável.

*Consciencialização e intencionalidade*, não é demais insistir. Para prevenir o risco de confusão com posições simplistas e acríticas que tendem a deturpar as dimensões ligadas à participação individual, identificando-as com a improvisação, a falta de rigor, a originalidade arbitrária e superficial, a anarquia, o espontaneísmo, a improdutividade auto-complacente. Com a consequente desvalorização e desprestígio das Ciências Sociais/Humanas e do seu estatuto científico e universitário. Mas é igualmente simplista pensar que o único meio de valorizar esse estatuto é renegar a especificidade da actuação humana por constituir um «obstáculo» à racionalidade científica, à quantificação, à produtividade tecnológica. Saber adequar as estratégias científicas à especificidade de cada objecto de estudo é um requisito fundamental da investigação científica, no âmbito do que G.-G. Granger designa como «*stylistique de la pratique scientifique*» (GRANGER, G.-G., 1988: 13), conferindo à noção de *estilo* grande relevância no quadro da epistemologia. Trata-se, evidentemente, de uma acepção de *estilo* em que essa noção é expurgada de conotações de subjectivismo ou originalidade conservando apenas o seu sentido não valorativo de 'adequação'<sup>8</sup>.

É à luz desse conceito de estilo que ganha sentido a reivindicação de F. Gil quando afirma que «uma investigação é um facto de estilo» (GIL, F., 1984: 245). A ciência não é um domínio monolítico em que há um único critério para avaliar o rigor dos métodos, a validade das hipóteses teóricas ou a eficácia dos resultados da aplicação. Cada ciência, tal como tem que construir o seu próprio objecto, tem também de construir os seus próprios métodos, estratégias e critérios. E de o fazer em simultâneo, num processo de adequação permanente em que se vão definindo o seu estilo, a sua validade, o seu rigor. E

<sup>8</sup> Para um maior desenvolvimento deste tema ver o capítulo «Questões de estilo» em FONSECA, F. I., 1992: 47-54.

em que se vão também projectando e fundamentando os parâmetros e as dimensões da sua *aplicabilidade*.

São evidentes as consequências do que fica exposto no modo de encarar a questão proposta como tema deste Colóquio: o papel da Linguística na formação do professor de Português. Uma questão a encarar na óptica da formação inicial, no sentido de sublinhar a importância da formação disciplinar específica como componente fundamental do perfil de um professor.

Formação profissional. Num sentido muito amplo, trata-se de conferir *poder* de realização de acções socialmente pertinentes através da transmissão de *saberes* de vária ordem. Dá-se habitualmente relevância, quando se fala de formação profissional, à aquisição de saberes de natureza prática, isto é, ao treino de competências accionais que qualificam para o desempenho de tarefas concretas inerentes ao exercício de determinada profissão. Esse saber-fazer é sempre em alguma medida dependente da capacidade de compreensão e reflexão, mas há graus muito diferentes de dependência: ela é particularmente forte, como vimos, na área das Ciências Sociais/Humanas em que a capacidade hermenêutica de interpretação das acções – já em si mesma uma competência accional – faz parte integrante da aquisição de outras competências ligadas ao exercício profissional. Graus diferentes, também, segundo o nível de ensino: no ensino universitário não se concebe uma formação profissional de tipo prático desligada de uma formação teórica básica ou fundamental.

O principal papel dessa formação científica básica – ou formação, sem adjectivos – é justamente reforçar a capacidade de actuação consciente. No caso do professor de língua, é assegurar a aquisição de conhecimentos e de uma capacidade de reflexão sobre a língua que ficam disponíveis para a construção individual de relações fecundas entre a teoria e a prática.

Mas construção individual não significa, como vimos, espontânea ou anárquica. E sabemos a que ponto a «derrapagem» (já atrás referida) da valorização da componente individual tem parasitado o modo de entender a actuação do professor, nomeadamente a do professor de Português, e como anda escondida sob a capa de uma exaltação (tão eufórica quanto superficial) da vocação, da criatividade, da imaginação e de chavões acrílicos como o do «amor pela nossa língua, que é a mais bela do mundo»... O lugar certo para prevenir e combater essa «derrapagem» é a formação inicial. E só há um meio eficaz de o conseguir: promover o aprofundamento dos conhecimentos sobre a língua com o consequente reforço da consciencialização teórica e do espírito crítico, num processo que precisa de ser induzido durante a formação inicial do professor para poder expandir-se mais tarde como auto-formação.

De que modo podem os professores de Linguística assumir um papel tão

decisivo na formação de professores de língua, nomeadamente de língua materna? De um modo óbvio: ensinando Linguística. Elaborando e leccionando Programas que proporcionem aos estudantes a apropriação de conhecimentos (de tipo descritivo, de tipo narrativo, de tipo operatório) sobre a linguagem como fenómeno geral, sobre a língua como sistema de regularidades de funcionamento, sobre a língua como realidade histórica e social, sobre a actividade verbal como conjunto de práticas discursivas.

É bem sabido (ou deveria ser) que os objectivos formativos do ensino se atingem pela acção docente e não pela explicitação. Por outras palavras: não é indicado preparar programas explicitamente destinados a professores de língua, antecipando os bem intencionados compêndios com reconfortantes títulos do tipo: «Noções de Linguística para Professores». Linguística para professores? Linguística asséptica, castrada de problematização, de densidade teórica. Reconfortante, talvez: mas claramente incapaz de produzir os resultados formativos enunciados, que exigem a presença de uma componente teórica e problematizante.

Dada a multiplicidade de vertentes de estudo da linguagem e a diversidade de perspectivas teóricas não é pensável – nem desejável – uma uniformização dos conteúdos das disciplinas de Linguística nas várias Faculdades. Mas as diferenças entre os Programas, por grandes que sejam, não obstam a que o seu ensino vise objectivos formativos comuns: aprofundar o conhecimento da língua e a capacidade de explicitação desse conhecimento, alargando competências de tipo metalinguístico (metacomunicativo, metadiscursivo, metatextual); promover o treino de observação, análise e manipulação de unidades linguísticas, desde as unidades mais extensas (texto/discurso) às unidades mínimas; levar a dominar conceitos teóricos operatórios, matrizes terminológicas, instrumentos de análise, modelos descritivo/explicativos do funcionamento da língua; fomentar a consciência histórica da identidade e plasticidade da língua portuguesa. Contribuir, em suma, para a aquisição de uma consciência da língua e do seu funcionamento que abarque os problemas implicados na relação profunda e plurifacetada (de tipo cognitivo, accional, social e afectivo) que liga um falante à sua língua materna.

Como complemento necessário desta formação científica básica e como plataforma de transição para a prática pedagógica (no estágio), tem que figurar também como componente da formação inicial dos professores de língua uma reflexão sobre as dimensões de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Mas suscitar a consciência das dimensões de aplicabilidade é algo muito diferente de indicar «modos de aplicação» ou dar «instruções de uso»<sup>9</sup>. É tra-

<sup>9</sup> Como os nossos estudantes parecem desejar nas suas habituais e pouco fundamentadas reivindicações de um ensino universitário virado para a «prática». Faz falta, a meu ver, na formação dos estu-

balhar no sentido de fazer sentir aos estudantes que há uma articulação a construir entre um campo teórico – a investigação sobre a linguagem e as línguas – e um campo prático (e profissional) – o ensino da língua. Essa construção é feita individualmente, como activação de capacidades e contextualização de saberes. Mas pode (e deve) ser acompanhada, consciencializada, induzida, treinada, nomeadamente no que toca à necessidade de encontrar estratégias de mediação, de adequação do discurso científico ao contexto pedagógico. Dado que a capacidade de adequação passa pela tomada de consciência das incompatibilidades de perspectiva entre o discurso científico e o discurso pedagógico, é importante promover uma reflexão sobre o discurso pedagógico, chamando a atenção, por exemplo, para as possíveis colisões entre a perspectiva descritivo-explicativa da investigação e a perspectiva normativa do ensino; ou para o carácter necessariamente composto e transdisciplinar do discurso pedagógico.

Um trabalho que tem o seu quadro próprio na disciplina de *Metodologia do Ensino do Português* e no *Seminário* que acompanha a prática pedagógica, durante o estágio. Mas haverá grande vantagem em estar também presente como conteúdo de uma disciplina específica. Assim venho entendendo, desde há muitos anos, a inserção no *currículum* e a leccionação da cadeira de *Linguística Aplicada*, para que elaborei um Programa que visa a consciencialização das dimensões de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas de Linguística (em correlação necessária com as de outras áreas disciplinares, nomeadamente de Literatura) e o aprofundamento de aspectos da teorização linguística mais directamente implicados na identificação *do objecto e dos objectivos* do ensino da língua materna. E em que procuro motivar os estudantes em formação inicial levando-os a encarar a reflexão teórica como prévia à acção e dirigida para a acção. Motivá-los, por um lado, pela percepção da importância e sentido da reflexão teórica para que, em vários domínios do estudo da linguagem, foram e são suscitados ao longo do curso; motivá-los, simultaneamente, pela criação de expectativas positivas quanto ao âmbito de acção que se configura como central na sua futura actividade profissional.

Estudantes motivados virão a ser, com muita probabilidade, professores motivados. A motivação costuma ser encarada, no perfil do professor, como uma componente que se situa na esfera da sua relação com os alunos e que releva quase exclusivamente da formação psico-pedagógica e humana. Fica esquecida, como factor de motivação, a relação do professor com o objecto de

ensino/aprendizagem, o conhecimento aprofundado dos conteúdos a ensinar, a competência científica na sua área de especialidade. A voga do slogan «aprender a aprender» tem vindo a fazer perder de vista que «aprender» (e «ensinar») são processos transitivos e que o treino das capacidades cognitivas é inseparável da aquisição de conhecimentos. «Aprender a aprender» foi (é) uma fórmula feliz para sublinhar o que é essencial como resultado da formação escolar. Mas esvazia-se de sentido quando é erigida em preceito total e absoluto, em princípio, meio e fim. É urgente combater essa tendência para transformar «aprender» (e «ensinar») em verbos intransitivos, sem objecto. Ora um dos contributos mais marcantes da Linguística, no âmbito do ensino da língua, diz respeito justamente à caracterização e delimitação da língua como objecto de ensino-aprendizagem, que tem estado sempre em correlação, directa ou indirecta, com o esforço teórico da Linguística na caracterização da língua como objecto de estudo científico.

Motivação e competência. Será bem importante o papel da Linguística na formação de professores de língua se ajudar a formar professores de Português competentes e motivados, criando e desenvolvendo nos estudantes em formação inicial a capacidade e o gosto de estudar a língua – condição determinante da capacidade e do gosto de a ensinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CULIOLI, A. (1990) – *Pour une Linguistique de l'énonciation*. Paris: Orphrys.
- FONSECA, F. I. (1986) – «Competência narrativa e ensino da língua materna», *Palavras, Revista da Associação de Professores de Português*, n.º 9. Lisboa: 1986, pp. 6-10.
- FONSECA, F. I. (1992) – *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- FONSECA, F. I. (1994) – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, F. I. (2000) – «Da Linguística ao Ensino do Português» in BASTOS, NEUSA (org.), *Língua Portuguesa: Teoria e Método*. São Paulo: IP-PUC, 2000, pp. 11-27.
- GIL, F. (1984) – *Mimesis e Negação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- GRANGER, G.-G. (1967) – *Pensée Formelle et Sciences de l'Homme*. Paris: Aubier-Montaigne.
- GRANGER, G.-G. (1993) – *La Science et les Sciences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GRANGER, G.-G. (1968) (1988) – *Essai d'une Philosophie du Style*. Paris: Armand Colin; 2ème ed., revue et corrigée. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HAGÈGE, C. (1985) – *L'Homme de Paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard.
- PAVEL, T. (1988) – *Univers de la Fiction*. Paris: Seuil.
- PAYRATÓ, L. (1998) – *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PINTO, M. G. et alii. (orgs.) (1999) – *Psycholinguistics on the threshold of the Year 2000*.

- Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Congress of Applied Psycholinguistics*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SANTOS, B. S. (1987) – *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento (4<sup>a</sup> ed., 1990).
- SANTOS, B. S. (1989) – *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento (4<sup>a</sup> ed., 1993).
- SLAMA-CASACU, T. (1999) – «The power of words – Power and words» in PINTO, M. G. *et alii*. (orgs.) (1999).
- SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (orgs.) (1987) – *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

# DA PROGRESSÃO NO ENSINO DA LÍNGUA: «A ordem dos artistas»

Aida Santos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

*«... quisemos levar a ordem dos artistas e não dos gramáticos especulativos, porque nossa tenção é fazer algum proveito aos mininos que por esta arte aprenderem, levando-os de leve a grave e de pouco a mais».*

(João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa*, 1540)

## 1. Introdução

Se parto de João de Barros, não é por virtude desta oposição entre os «artistas» e os «gramáticos especulativos» mas para relevar, de entrada, dois pontos: 1) a necessidade de uma reflexão acerca das relações entre as áreas científicas vocacionadas para a teorização linguística, por um lado, e o ensino da língua, por outro, considerando as implicações, tanto ao nível dos saberes quanto ao do discurso, de uma transposição pedagógico-didáctica que se queira eficaz; 2) a dimensão intencionalmente pedagógica daquela gramática quinhentista e a actualidade das linhas metodológicas nela explicitadas, a que ainda agora se hão-de subordinar quaisquer critérios de ensino («levando [os mininos] de leve a grave e de pouco a mais»: a progressão, numa lógica de alargamento dos dados – «de pouco a mais» – e de complexidade crescente – «de leve a grave»).

Em relação ao ponto 1, a razão de ser deste Encontro é promover essa reflexão, procurando, em boa hora, responder a essa necessidade<sup>1</sup>. Privilegiarei

---

<sup>1</sup> Aproveito para felicitar o Centro de Linguística e a Professora Fernanda Irene Fonseca pela inicia



contudo, na minha comunicação, o ponto 2, em razão do meu percurso e estatuto profissional e, mais ainda, por estar convencida da necessidade de aqui alegar que ao carácter consensual daquele princípio metodológico já não parece corresponder, conforme se impõe, a previsão de tal ordem («a ordem dos artistas») na prática pedagógica, estabelecida de acordo com a definição de objectivos essenciais.

Presumo, por isso, que uma das maiores dúvidas que a gestão dos programas suscita junto dos professores seja precisamente a arrumação didáctica: como converter numa ordem que faça sentido, a determinado nível de escolaridade, aqueles conteúdos e actividades que ali aparecem inventariados.

Alegar-se-á (bem sei) o grau de abertura que se pretendeu para estes programas, o carácter deliberado da aposta numa «gestão flexível», até se chegar às linhas conceptuais e ao seu fôlego novo, por via das bondades da «pedagogia do projecto», da «negociação» e do «contrato pedagógico». Dir-se-á que nem de outra forma podia ser; que tal tarefa, tão colada à planificação docente, compete a cada professor.

E – convenhamos – algumas razões parecem de peso, embora não diminuam um grama à razão do que aqui se joga, se reconduzirmos a questão ao seu lugar inicial. Um verdadeiro programa de ensino da língua terá de equacionar, de forma logicamente sustentada – quero dizer: prevendo uma ordem linguística – os objectivos mínimos, em termos de manifestação de capacidades linguísticas a atingir (e a testar... aqui se põem os problemas da aferição...) no fim de cada ciclo. O que, em actividades de língua e sobre a língua, é para aprender. O que é exigível, concretamente.

Fixem-se domínios obrigatórios, sem a rigidez intolerante (e sociolinguisticamente ignorante) do mito do passado, mas também sem a condescendência ilimitada (fruto de uma espécie de pudor perante qualquer regulação) que parece tê-la substituído. É que faz falta entendermo-nos quanto a isso – quanto mais não fosse para que nenhum professor pudesse alhear-se do que importa, deixar de ter sempre o essencial como referência.

A essa questão crucial – a da necessidade de objectivar uma ordem de exigências no domínio da língua materna – não se tem prestado, em meu entender, a atenção que merece. Responder-lhe obrigaria à definição (e consequente avaliação) de objectivos concretos e grau indispensável de domínio dos mesmos, em vez de ambições abstractas e critérios amontoados em vãs declarações de princípios. Implicaria desviar a atenção dos pressupostos da aprendi-

zagem para o campo específico do ensino da língua; e, aqui, descer das abstrações sem sentido<sup>2</sup> e das abstrações esperadas<sup>3</sup> e começar por definir, muito simplesmente, o que deve um aluno ser capaz de saber/saber fazer no fim da escolaridade obrigatória e do secundário. A avaliação de tais objectivos devia condicionar o prosseguimento de estudos (por razões óbvias, não antes do termo da «escola para todos»).

Ora um discurso sobre o ensino como o que tem sido dominante não aparece por acaso – sobrepovoado como está dos conceitos e banalidades que o «meio» adoptou como mais cotados, a fluidez que o caracteriza torna-o apto a legitimar quaisquer fins, embrulhando o imprescindível no óptimo. É contudo, e por enquanto, o «politicamente correcto», o que tem emanado das autoridades pedagógicas e sido comungado por muitos professores; é o que, no fundo, caracteriza boa parte da parte mais informada de toda uma geração docente: a genuinamente preocupada com as perversões da «reprodução» escolar mas cuja fé nas «Ciências da Educação» centradas na aprendizagem terá deslumbrado, ofuscando as questões concretas do ensino e as suas exigências científicas específicas<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Bastará um exemplo: «Uma vez afastada a ideia de que saber Português consiste em reproduzir noções linguísticas e metaliterárias ou aplicar esquemas estereotipados e fixar listas, o aluno transforma-se em construtor da sua própria informação, para a investir em projectos de trabalho orais e escritos, na prática da leitura e na reflexão linguística, e numa teorização literária mínima». – Programas do ensino secundário, p. 17. «Uma vez afastada a ideia..., o aluno transforma-se»...?

<sup>3</sup> «Espera-se que o aluno, progressivamente, vá desenvolvendo autonomia na construção do saber» (programa do 3º ciclo do básico, p. 64); «Espera-se que os alunos se tornem, progressivamente (...) mais rigorosos e críticos» (programa do secundário, p. 62). É o que eu chamo, aqui para nós – a ironia fica em casa –, a «pedagogia da esperança»...

<sup>4</sup> E não deixa de ser curioso que alguns dos tópicos mais esgotados sejam ainda, tantas vezes, reproduzidos por professores... É que, ao dissimularem o valor dos saberes especializados dos docentes, deixando-os na sombra, tais «lalalissades» acabam por menorizar ou até esvaziar a função docente, o ensino por que cada professor é, em primeira e última instância, responsável. Como se qualquer «mediador», qualquer bom «animador» bastasse! Ou como se o aluno não fosse, para lá de «sujeito da aprendizagem», sujeito (no sentido passivo do termo) ao ensino daquele professor, às suas competências específicas. Defendo que tudo passa pelo professor. Concedo que haverá áreas em que, por informação disponível convenientemente seleccionada e seu tratamento segundo métodos de trabalho testados, se pode aprender à sombra do professor. No caso do ensino do português, contudo, é um despropósito: por ser o espaço mais sério de formação e afirmação individual, precisamente aquele por que se acede à autonomia que torna possível aquelas outras aprendizagens, naquelas outras áreas. Curiosamente, o professor é uma ausência muito visível nos programas do secundário. E não será o temor por invocar o seu nome em vão que explicará as escassas referências a essa figura tutelar – as 8 ocorrências que se lhe dirigem, contra 96 ao aluno, não são senão sinal do privilégio concedido à aprendizagem. No básico, a identidade de perspectiva é, apesar de tudo, matizada: nem o professor está tão ausente, nem a desproporção professor/aluno é tão marcada, nem o aluno aparece continuamente referido no singular.

Focar privilegiadamente o aluno ilude, aliás, a grande questão do ensino: a da formação de professores esclarecidos, capazes de minorar desigualdades não pela tolerância (admissão de critérios flexíveis face à diversidade dos desempenhos), mas pelo acesso ao domínio de formas padronizadas. De resto, a tendência desculpabilizante só adia a ilusão dos alunos linguisticamente desfavorecidos, que ignoram o preço a pagar por os manterem na ignorância do socialmente valorizado.

Que o ensino se deve preocupar com a aprendizagem, mesmo antes de ser concebido, porque só o é em função dela, nem é preciso dizê-lo. Todavia, as condições da aprendizagem, se bem que sejam pressupostos de um ensino de qualidade (devendo naturalmente, só por isso, fazer parte da formação profissional dos professores), não substituem esse ensino: nenhum ensino se resume à promoção das melhores condições de aprendizagem.

Havemos de convir nisto: para que os alunos aprendam, importa que os professores ensinem; e, para isso, importa que saibam *do que* vão ensinar e *o que* devem ensinar, antes do *como*.

Descontando o que ao aluno compete – a auto-disciplina, concentração e esforço do estudo, o trabalho individual – e, é claro, os condicionamentos a que porventura foi, ou ainda está, sujeito, o professor é responsável por tudo o resto: a organização do itinerário, a concepção de estratégias, a selecção ou criação de meios, recursos e materiais, a natureza e o carácter da reflexão linguística que suscita, o exercício que promove, a explicação que desenvolve e até os critérios que persegue ou exige.

Se tomarmos por primário, mais objectivo e determinante critério da avaliação do desempenho em língua materna a correcção gramatical (aceitando que as capacidades dos alunos são julgadas primeiro pela correcção e adequação – a que se somarão, naturalmente, o rigor, a desenvoltura, a expressividade ou a originalidade...), o ensino do português implicará começar por atender a esse lado mais manifesto das dificuldades dos alunos, até porque, sendo o que mais choca o vulgo, hipoteca o valor das outras dimensões. Então, começaremos por cuidar da necessidade de se saber conjugar um verbo ou de se ser capaz de atender às relações morfo-sintácticas elementares. Por escrito acresce, como é sabido, que a correcção primária constrange à utilização de um código elaboradamente convencional<sup>5</sup>, que exige o domínio, antes de mais, do que à vertente gráfica importa (ortografia, acentuação gráfica e pontuação como coadjuvante sintáctica e para delimitar frase/período ou parágrafo).

<sup>5</sup> Para o carácter singular da escrita, evoquem-se as razões de F. Irene FONSECA em *A urgência de uma pedagogia da escrita* («Máthesis», 1, Centro Regional de Viseu – Universidade Católica Portuguesa, pp. 223-251; *vd.* também FONSECA, F. I., 1994).

Ora trabalhar o rigor da correcção só pode assentar numa perspectiva reguladora: o carácter prescritivo e normativo da tradição escolar é o bê-á-bá de qualquer construção gramatical. Quem não se lembra de cantilenas como «antes de *p* ou *b*, o *n* passa a *m*» ou «*o*, *a*, *os*, *as*, antes de *que* ou *de* são sempre, sempre, pronomes demonstrativos»? Hoje os nossos alunos ignoram estas miudezas. E se umas se dispensam muito bem, já outras fazem imensa falta. Não há qualquer suporte, e é por isso que depois desabam, desacreditadas, as suas realizações; por isso são quase sempre penosamente confrangedoras, mesmo quando laboriosamente empreendidas. É que a gramática implícita de muitos estudantes se encontra reduzida a um grau de desenvoltura que lhes não permite senão práticas linguísticas limitadas a um quotidiano estreito, que reflectem, pelo seu registo, o circuito fechado em que se movem. Sem oportunidade de outro tipo de aprendizagem – porque a aprendizagem por *impregnação* ou por *modelização* depende de contextos sociais e de leituras a que não têm acesso – o seu desenvolvimento linguístico está sujeito ao que a escola for capaz de lhes dar.

Por isso entendo que a gramática explicitada na aula há-de primeiro (quero dizer: nos primeiros níveis) conduzir os alunos à consciência das regras necessárias para um saber-fazer elementar. Uma abordagem gramatical sensata há-de assegurar, a par disso, a compreensão de ordem estrutural e funcional – a das relações sintácticas e semânticas que se estabelecem no interior dos enunciados –, objectivo que o contributo de modelos linguísticos descritivos facilita. Com uma prevenção: não se concebe ensinar a língua conteúdo após conteúdo, atomizando-os, mas sempre de um modo envolvente, por meio de articulações que se afigurem, além de oportunas, proveitosas (em regra, pelo recurso a feixes ou paradigmas que permitam mobilizar dados e dar conta de um aspecto linguístico: aproximação e confronto de variantes para determinada ocorrência, por exemplo, e efeitos das opções, em termos de significação). Numa perspectiva mais ampla, será de assinalar que os princípios que respeitam ao texto ou ao discurso ou até à própria comunicação não podem, de modo algum, substituir-se a essa gramática «de base»<sup>6</sup>. É que a óptica do discurso, ou da análise da sua configuração particular num texto, não dispensa, antes subentende, a da frase. É então a «gramática de frase» que deve ser integrada nesse quadro que é o texto. Porque é o seu quadro natural e

---

<sup>6</sup> Chamo-lhe assim, à falta de melhor. Como o faz Daniel COSTE: «De même que la compétence linguistique n'est pas rendue obsolète par l'insistance mise sur la compétence de communication, de même l'analyse de l'organisation du discours (ou ce qu'on a appelé un temps improprement grammatical de texte) ne saurait se substituer à la grammaire «de base» (COSTE, D., 1991, p. 85).

signo maior. Por princípio, a frase não significa sozinha: tanto nela confluem parcelas do todo que é o texto em que se integra como ela própria se projecta, de alguma forma, nesse texto, integrando o seu corpo e a sua ordem<sup>7</sup>. Tais aspectos são importantes e não raro determinam a própria interpretação do enunciado, pelo contributo de sentidos que, fora dele, pode legitimar, por exemplo, a leitura de determinada orientação em detrimento doutra<sup>8</sup>.

Passarei agora a ilustrar estas reflexões, ligando-as, com base na minha experiência de ensino, ao modo como entendo que há-de ser, para ser eficaz, a projecção da linguística no ensino do português, partindo do princípio de que a relação entre os dois campos radica num bem comum e se concebe na sua essencial partilha: refiro-me ao gosto pela língua.

Se procurarmos, a partir dos programas nacionais, caracterizar o que é para ser objecto de explicitação gramatical nas aulas (nos lá chamados «processos e níveis de operacionalização» relativos quer à área da escrita quer à da estrutura e funcionamento da língua, domínios onde aparecem referidos conteúdos e nomenclatura a utilizar), teremos o reflexo, como num espelho, da concepção de língua que os anima e dos aspectos que acerca da mesma língua se considera importante focar. Assim, o debate poderá orientar-se também deste modo: que ensino da língua (reflexos, nos programas, dos contributos da Linguística); que formação linguística supõe.

## 2. Os programas

Descontando duas fontes contaminadas em que beberam – a do «funcional» e a da comunicação «autêntica» (não sei se alterna ou se se conjuga com o «lúdico») como critérios para a aprendizagem<sup>9</sup> –, as linhas conceptuais subjacentes aos programas em vigor são fundamentadas, consistentes e, do ponto de vista da filosofia que as projecta, creio haver consenso quanto à sua admissão sem reservas.

<sup>7</sup> Serão de salientar, neste campo, as incidências propostas por J. FONSECA, em *A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna* («Palavras», n.º 9; *vd.* também FONSECA, J., 1992).

<sup>8</sup> Basta até que estratégias como a paráfrase, a generalização ou a especificação (de elementos ou do âmbito do próprio enunciado) matizem ou reformulem o enunciado anterior para que a sua leitura se não possa fazer à margem disso. É verdade que forjamos ou isolamos frases, para manipulações linguísticas locais, mas às vezes também partimos delas para transformações que jogam com o global, presumindo-o ou afectando-o.

<sup>9</sup> Se bem que os prejuízos apareçam um tanto diluídos, já seria tempo de evitar referências de que se sabe ter havido uma compreensão redutora – bastaria omitir a caracterização quando se previsse ser supérflua (por exemplo: «exercícios gramaticais...», *eventualmente de carácter lúdico*) – p. 67).

Os do ensino básico explicitam, logo na «Introdução», a sua concepção enquanto «projectos concretizáveis pelas programações» e a «necessidade da interacção dos domínios». E se é verdade que «o carácter de relativa abertura»<sup>10</sup> de cada um destes projectos é princípio de que se não pode prescindir, e a opção, igualmente declarada, por «um currículo em espiral»<sup>11</sup> ao longo do ensino básico é intenção traduzida no recorte dos conteúdos, bem visível na sua substancial repetição e só pontual alargamento (por um ou outro acréscimo de ano para ano), sugerindo o carácter progressivo do percurso, não deixa de ser verdade que, quanto ao estabelecer de objectivos que traduzam níveis de exigência concretos ao longo – ou, pelo menos, no fim – do percurso, se não vê o mesmo cuidado, relativo a essa «passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado»<sup>12</sup>. É que sendo os conteúdos, em grande parte, os mesmos e não sendo os professores, em grande parte, os mesmos, cada professor terá um trabalho espinhoso na selecção e no tratamento pedagógico desses meios, perseguindo objectivos – a única referência possível – que são, eles próprios, muito pouco específicos e onde qualquer desempenho dos alunos parece caber. Assim, por exemplo, «aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura» ou «produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita», ou ainda «descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso», não são – convenhamos –, enquanto objectivos, grande orientação.

Quanto à área «Funcionamento da língua – análise e reflexão», o mais que se diz é que «o treino necessário à interiorização e ao conhecimento reflectido de regras de funcionamento da língua *pode*<sup>13</sup> efectuar-se pela resolução, individual ou em grupos, de exercícios gramaticais autocorrectivos, eventualmente de carácter lúdico». E no texto que acompanha os «processos e níveis de operacionalização» propostos, para que este remete ao dizer estarem lá contidas «as principais orientações sobre a didáctica do funcionamento da língua», apenas se diz que «a reflexão gramatical deverá ocorrer oportunamente no âmbito de estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas linguísticos» (p. 48) – o que aponta quer para o carácter funcional da gramática (considerada «exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais») quer para o

<sup>10</sup> *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3º ciclo, vol. II, Introdução*, p. 5.

<sup>11</sup> *Programa..., Conteúdos e processos de operacionalização*, p. 9.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

<sup>13</sup> Os meus itálicos – cf. *Programa*, p. 67.

seu papel subsidiário em relação aos domínios da oralidade, leitura e escrita, relevando «um percurso integrado» em que cabe à reflexão gramatical a «resolução de problemas», quando oportuna, ao serviço da «expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas» (p. 48).

Mas estranho se torna modalizar deste jeito o âmbito da gramática (como se: gramática só se... ou só quando... ou só para...) em qualquer enunciado programático que se lhe refira («conhecimentos linguísticos *funcionais*», «oportunamente», «experimentem *funcional e ludicamente*»), quando: 1) esse «se» ou esse «quando» ou esse «para» são iguais a «sempre»; não se reduz, pelo contrário, alarga-se o âmbito da necessidade da gramática – é que esses problemas, se são os «manifestados pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de texto» e «antecipados pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos» (p. 48), são, como se sabe, de todos os géneros e a todos os níveis (o que esvazia o alcance que o «funcional» e o «oportuno» aparentam, tornando esses modos de dizer um tanto gratuitos...); 2) as aquisições previstas, nas páginas relativas aos «processos e níveis de operacionalização» supõem uma reflexão e análise, no que à natureza e funcionamento da língua respeita, contínua e sistemática, alargada e ambiciosa, o que contraria a prática do «funcional», do «lúdico» e do «oportuno» que aqui se sugere para a gramática na aula.

De facto, se o objectivo «apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal» (p. 49) parece, de novo, restringir o âmbito desses conhecimentos gramaticais (repare-se na relativa adjetiva restritiva: «conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão...»), quando percorremos as páginas com conteúdos gramaticais (49-55) damos conta de que não só está lá toda a tradição gramatical escolar como se consagram, pela vez primeira, formas mais recentes de abordagem linguística. Agrupei-as e passo a enumerá-las:

- descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção;
- agrupar textos, nomeadamente aqueles que são recolhidos e produzidos pelos alunos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas;
- verificar experimentalmente a coerência de um texto;
- verificar experimentalmente a coesão de um texto;
- aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de (...) sinónimos, hiperónimos e hipónimos;
- verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador textual;

- verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos;
- recorrer à utilização de pronomes para evitar repetições em textos produzidos;
- reconhecer a função das conjunções na coesão textual.

Intencionalidade e adequação comunicativa entram também como linhas de rumo para a leitura orientada e para a escrita («para apropriação de técnicas e modelos» e «aperfeiçoamento de texto»).

Quanto aos mecanismos de textualização, é aqui equacionada a recorrência (no que toca ao exercício da pronominalização e da substituição lexical) e a conexão por via das conjunções, também como factor de coesão textual. Esta aparece, aliás, como conceito aglutinador da reflexão acerca do texto, muito embora os eixos enumerados não subentendam tal ordem (a textual) – assim, por exemplo, «distinguir a função das conjunções e locuções conjuncionais (conjunções e locuções coordenativas e subordinativas)» aparece na dependência de outro nível («reconhecer a função das conjunções na coesão verbal») e este, por sua vez, aparece integrado no processo «distinguir e identificar diferentes classes de palavras» (cuja enunciação explicita claramente uma finalidade de ordem morfológica). Os processos propostos, contudo, orientam-se – posto que implicitamente – num sentido: da situação de comunicação e elementos para a sua caracterização à intenção comunicativa, modos de representação do discurso, coerência e coesão do texto, pontuação como organizador textual, frase simples, tipos de frase, funções sintácticas, concordância na frase, coordenação, subordinação, classes de palavras, léxico, referência a variedades da língua. Ou seja, e resumindo: comunicação – discurso – texto – frase: morfo-sintaxe e léxico.

Seja como for, os conceitos de coerência e coesão não fazem parte da nomenclatura a explicitar, que integra, como novidade, e no seu todo, apenas: *intencionalidade comunicativa; campo lexical; assonância; hiperónimos e hipónimos; palavras parónimas; abreviaturas e siglas; palavras entrecruzadas; variedade portuguesa e variedade brasileira.*

De resto, para falar acerca da língua, professores e alunos entender-se-ão, naturalmente, por via de uma metalinguagem de há muito denominador comum, aqui ou alhures, agora como dantes: a da gramática escolar. Mais, até: ao passarmos os olhos pelas páginas referidas (49-55), vemos que está lá tudo (o que não está no 7º está no ciclo anterior ou, por levíssimos acréscimos, nos anos seguintes); praticamente tudo o que aprendíamos, nesses anos, como alunos, ou que passámos depois a ensinar aos nossos alunos: da sistematização dos casos especiais da flexão em grau dos adjectivos (formas sintéticas do comparativo de superioridade e do superlativo absoluto) ao reconhe-



cimento das sub-classes das conjunções e locuções coordenativas e das subordinativas, ou até ao «quadro histórico» da origem da língua, à referência a aspectos da natureza da língua («evolução semântica e fonética»; observação de alguns processos de evolução fonética – «acrescentamento, supressão e mudança de fonemas»)<sup>14</sup>.

O que provoca espanto é precisamente esta distância imensa entre o que se propõe e o desempenho dos alunos, a cujo serviço se diz estar esta gramática. Ou seja: se a finalidade é o «aperfeiçoamento da expressão pessoal dos alunos», como se mede depois disso? Não interessam os conhecimentos gramaticais como objectivo em si, a gramática como disciplina (por isso é que os autores se distanciam, num mal disfarçado pudor, da «gramática pela gramática», reiterando o «funcional», os «contextos», as «situações de uso»). A explicitação gramatical, longe da actividade de etiquetagem ou papaguear de regras, só faz sentido se der lugar, nos alunos, a um grau superior de domínio da sua gramática implícita. Se assim é – e é bom que assim seja –, para além deste elenco de processos e níveis importaria a referência ao que os alunos terão de saber acerca disto/fazer com isto.

É claro que se dirá que o professor usará deste painel o que for «oportuno», «em contextos», «em situações de uso», que as ocorrências serão «funcionais», os exercícios «eventualmente de carácter lúdico» e tudo o mais que se queira para iludir a questão do que é, afinal, exigível: se é para – repito – «aperfeiçoar a expressão pessoal», o que é que os alunos deverão ser capazes, no termo da aprendizagem, de fazer *aperfeiçoadamente*, oralmente ou por escrito? Como se avalia essa expressão pessoal, qual o nível de consecução esperado? *Aperfeiçoado*?? Na oralidade, pretende-se «desbloquear», na escrita pretende-se a «produção abundante» dos alunos, e no que diz respeito à avaliação relativa ao domínio gramatical previne-se que «as aquisições de conhecimentos observadas nos *discursos orais ou escritos dos alunos* devem ser objecto de *uma avaliação global e construtiva* (sublinhado a negro – cf. p. 69) que não venha a inibir futuras realizações linguísticas»; por sua vez, «os exercícios exclusivamente destinados à reflexão sobre o funcionamento da língua serão avaliados segundo critérios rigorosos e objectivos, definidos de acordo com os conteúdos programáticos» (p. 69). Onde, a coerência? Na ausência de factores por que se manifeste e possa ser avaliado esse aperfeiçoamento na expressão dos alunos, estas indicações, singularíssimas, acabam

<sup>14</sup> Concedo que se vão fazendo reservas aos conteúdos propostos: por exemplo, plural dos nomes compostos: «em situações de uso ocorrentes em actividades de produção oral e escrita». Mas isso é o que qualquer professor sensatamente faria, mesmo sem lho dizerem...

por reflectir uma perspectiva (quanto à avaliação nesta área) ao arrepio daquela que as indicações para o seu estudo postulavam.

Passemos à escrita, que a gramática naturalmente serve. Sabemos apenas, na modalidade «escrita para apropriação de técnicas e de modelos», que os alunos devem realizar diferentes escritos, aí discriminados. Entre o 7º e o 9º anos, a sua diferenciação parece assentar num critério de progressão<sup>15</sup>, aí tomada em dois sentidos – o da extensão gráfica e o da passagem do concreto para o abstracto ou do objectivo para o subjectivo. Só que a sua consistência é fraca, alimentando-se de equívocos. Por um lado, os parâmetros variam entre «breve» e nada (sem «breve»): «texto de opinião crítica (breve)» para o 7º e 8º anos e o mesmo «texto de opinião crítica», sem aludir à extensão, supondo-se, por isso, mais longo ou longo (?); ainda no 9º, «exposição (breve)» – a longa ou mais longa (nunca há nada de objectivo quanto à extensão esperada) ficará, presume-se, para o 10º... Por outro lado, para a descrição, entre «de animais ou objectos» (7º ano), a que se acrescenta, no 8º, «ou de paisagens» e «descrição» – assim, sem mais, no 9º (supõe-se que já de animais, objectos, paisagens e *tutti quanti*...). Descrição «de paisagens» (consentem-no aqui os autores do programa) é mais abstracta do que «de objectos», assim se destinando esta ao 7º e se reservando aquela para o 8º; ora o que importa não é tanto a natureza do objecto a descrever (o que é bom de ver: um submarino ou uma aeronave espacial não são propriamente paisagens, e no entanto...) mas a familiarização com ele e – acima de tudo – a mobilização dos meios linguísticos para isso; logo, é dispensável a distinção que aqui se faz (a dos objectos) mas faz falta a que aqui parece sempre esquecida: a dos meios linguísticos exigíveis para a realização e o nível de consecução da tarefa. Ademais, se se pretende focar a extensão gráfica, o «breve» como marca, por oposição ao não marcado (que não poderá ser, obviamente, entendido como longo), seria vantajosamente substituído por uma referência aos limites, em linhas. Para objectivar, bastaria.

A omissão de quaisquer exigências talvez encubra um receio político: o desastre que do estabelecer de marcos concretos para a aprendizagem poderia resultar, se a realização escolar fosse avaliada em função disso. Mas em termos de prescrição, que configura a orientação no rumo certo, seria imprescindível a definição desses marcos – é que só há duas referências com que se lida ainda, e em função das quais é possível trabalhar, no terreno pedagógico:

<sup>15</sup> Adiante, dir-se-á que «os tipos de texto foram hierarquizados nos programas do ciclo de acordo com exigências de desenvolvimento intelectual requeridas pelos textos e em articulação com os programas de outras disciplinas do currículo» – cf. *Aspectos Específicos da Didáctica da Língua Portuguesa*, p. 66.

os programas e os exames, quando os há... Se não há exames e se os programas não estipulam objectivos concretos, pode esperar-se qualquer coisa ou nada...

Assim, e no que toca à escrita, não interessará tanto a «produção abundante dos alunos» (espantosamente referida como «objectivo primordial» no ensino básico<sup>16</sup>) mas domínios concretos, nas várias dimensões que ela comporta, de que a base é, ao nível da frase, a correcção gramatical.

Entendo, por isso, que se deve começar por ponderar bem as coisas (como procurei aqui fazer para a escrita, estabelecendo, provisoriamente, cada ponto a partir dos conteúdos de gramática e escrita dos próprios programas), assentando-as depois por graus de domínio ou capacidades envolvidas, muito simplesmente, como:

1. constrói frases simples, sintacticamente correctas (*cf.* programa: *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente a estrutura da frase simples: expandir e reduzir frases, distinguindo os elementos fundamentais; distinguir os diferentes tipos de frase; distinguir e identificar as palavras que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias; concordância entre elementos da frase; conjugação verbal...);
2. consegue, em frases simples, deslocar ou inverter elementos/sintagmas (relativamente à sua ordem canónica) e usar pontuação para separar ou relevar complementos e para focar o relevo de ordem expressiva (*cf.* programa: funcionamento da língua: verificar... estrutura da frase simples: verificar a mobilidade de alguns elementos da frase; explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase...);
3. consegue elaborar frases complexas, mantendo correcção morfo-sintáctica e assegurando a necessária lógica (por justaposição, encadeamento ou encaixe) das articulações envolvidas (*cf.* programa: *funcionamento da língua*: distinguir as formas de ligação de orações (coordenação e subordinação); verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações coordenadas (orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas e conclusivas); verificar a natureza das relações entre dife-

---

<sup>16</sup> *Cf.* Programa, p. 66. Ainda que se queira quebrar a resistência à escrita, por exemplo promovendo a «escrita expressiva e lúdica», que é bem-vinda, será bom não esquecer que o seu objectivo é só incentivar esta prática; ora, no ensino básico, isto poderá ser um meio, mas não basta, para o aluno escrever sem problemas, que escreva muito. Se eu realizar mal um exercício físico, sem consciência do que o meu domínio requer, tanto vale executá-lo vinte como cem vezes – o benefício não será maior...; pode até ser prejudicial, dificultando depois a correcção de erros já «fossilizados»...

rentes espécies de orações subordinadas (temporais e causais – 7º; condicionais e finais, completivas ou integrantes – 8º; consecutivas e concessivas; relativas restritivas com antecedente – 9º);

4. tem cimentada a noção de frase/período<sup>17</sup>, quer distinguindo e separando convenientemente os seus segmentos, quer delimitando, por pontuação adequada, cada oração relevada, intercalada ou justaposta (cf. programa: *escrita para apropriação de técnicas e de modelos*: construção do texto: construção do parágrafo e da frase; pontuação; *funcionamento da língua*: treinar a delimitação do período (e do parágrafo) no decurso do aperfeiçoamento de textos);
5. conecta enunciados e articula sequências do seu discurso<sup>18</sup> (cf. programa: *escrita para...*: construção do texto: encadeamento das partes do texto; construção do parágrafo e da frase; *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente a coesão de um texto: articular diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios; conjunções; locuções adverbiais e conjuncionais); reconhecer a função das conjunções na coesão textual: distinguir a função das conjunções e locuções conjuncionais (coordenativas e subordinativas); reconhecer subclasses das conjunções e locuções coordenativas e subordinativas);
6. manifesta competência textual para praticar a retoma de elementos já enunciados (definitivizar, pronominalizar, nominalizar, utilizar substitutos lexicais...) (cf. programa: *funcionamento da língua*: verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos: recorrer à utilização de

<sup>17</sup> O que não acontece com uma parte significativa dos nossos alunos, que utilizam uma sintaxe de ordem cumulativa (uma frase seguida de vírgula, outra ainda, e depois ponto, quando se dão conta de que já não há ponto há algum tempo – como fazem, aliás – quando o fazem... – para parágrafos).

<sup>18</sup> Importa que o aluno, no desenvolvimento da sua competência textual, seja ensinado a relevar partes, em recortes pertinentes, e encadear logicamente frases (independentes/complexas) no texto, distanciando-se progressivamente das produções escritas toleráveis na primária – onde se não pode falar propriamente de *texto* mas de enunciados soltos, justapostos, cuja gestão é meramente local e que aparecem, na melhor das hipóteses, subordinados a um tópico inicial dado como tema, de que acabam por, seja de que forma for (quantas vezes a ordem não é senão psicológica...), depender. Ao longo do ensino básico, que trabalho não será preciso para avançar neste domínio! Sabemos que produções desse tipo, naturais na (as próprias da) escola primária, são frequentes mas cada vez menos admissíveis noutros níveis e intoleráveis no superior... Seria de lembrar (e depois agir em conformidade) que, de acordo com a tese já defendida por B. Schneuwly em 1984, a competência textual, numa segunda fase do seu desenvolvimento (acabámos de ver o que caracteriza a primeira), passa pela ligação (de incipiente a cada vez mais consistente) entre os enunciados, configurando um *continuum*, através de relações que se tornam mais explícitas; e só depois, numa fase mais madura, não só os enunciados aparecerão articulados entre si como emergirá a sua interdependência e subordinação de todos e de cada um a essa estrutura de conjunto que é o texto.

- pronomes para evitar repetições em textos produzidos; aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou mais restrito (sinónimos, hiperónimos e hipónimos);
7. avança, no seu texto, procedendo de acordo com a necessidade de respeitar as opções tomadas<sup>19</sup> (cf. programa: *escrita para...*: planificação do texto; construção do texto; *aperfeiçoamento de texto*);
  8. selecciona e organiza os elementos pertinentes (conceptuais, lexicais, semânticos), sabendo evitar factores de «ruído» que, além da estranheza, distraem da orientação pretendida<sup>20</sup> (cf. programa: *escrita para...*: planificação do texto: exploração do tema; intencionalidade; adequação; organização das ideias; construção do texto: vocabulário; *funcionamento da língua*: finalidade e objecto preciso da comunicação).

Sempre a par destes, mais dois objectivos (9 e 10; ou A e B):

- A. utiliza convenções que regulam a escrita, respeitando regras elementares de ortografia, acentuação gráfica e pontuação<sup>21</sup> (cf. programa: *escrita para...*: construção do texto: ortografia; *funcionamento da língua*: verificar experimentalmente o papel da pontuação...: aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e de auxiliares da escrita em textos próprios (ponto

<sup>19</sup> Isto é, revela consciência do poder que todo o enunciado tem de vincular a si, em termos de enunciação, o porvir – o que implica trabalhar deslizes/despistes sobretudo ao nível da incongruência enunciativa e da contradição semântica, falhas frequentes nos escritos escolares. Mas não esquecer que tal consciência só se ganha pela explicitação das opções e do que condicionam, por exemplo em exercício de redacção colectiva, prática, em meu entender, indispensável.

<sup>20</sup> Aqueles que nos inspiram comentários como «A que propósito?» ou «Mistura alhos com bugalhos». É útil, neste campo, o trabalho orientado de planificação (assim como, a outro nível, a disciplina imposta pelos constrangimentos do exercício de resumo que, se devidamente orientado, começa por uma selecção criteriosa de dados, cuja primeira exigência é a distinção essencial/acessório).

<sup>21</sup> Escrita regulada no que toca à consideração da palavra, à relação das palavras na frase e ao limite das frases. Para a pontuação, portanto, o facto de esses sinais poderem ser marcadores de outro nível (logo, muito significativos como factores de ênfase ou diluição de elementos, ou ainda de ritmo, condicionando efeitos a apreciar em moldes estético-estilísticos) não pode dispensar (ou sequer deixar que se deixe numa hesitação fluida) a aprendizagem das regras básicas da sua utilização enquanto auxiliares que permitem ou orientam a leitura das frases, relevando funções; o que quer dizer que o treino da pontuação se faria muito mais proveitosa e economicamente sobre os próprios escritos dos alunos, onde as dificuldades vêm ao de cima, do que sobre os tão insensatamente usados extractos literários a que se retira a pontuação, em que é difícil gerir as opções e explicitar matizes de diferenças sem que o aluno fique persuadido de que tanto vale assim como assado (é que o leque das possibilidades deriva, não raro, de se proceder em função de critérios que não são os apropriados a quem aprende a escrever). Como em tudo: primeiro, regras mínimas de entendimento na matéria (não se separa sujeito do predicado; a não ser quando...); só depois: derivações, outras possibilidades, subtilidades...

final, de interrogação, de exclamação, ponto e vírgula, reticências, dois pontos, travessão, parêntesis e aspas));

- B. dispõe graficamente o seu texto, respeitando signos convencionais que o organizem e que facilitem a leitura (títulos, espaçamentos, margens, alinhamento de parágrafos, relevo para discurso directo...) (cf. programa: *escrita para...*: construção do texto: organização gráfica; apresentação do texto: organização gráfica; grafia; *funcionamento da língua*: utilizar diferentes modos de representação do discurso).

Como se vê, a formulação destes dez objectivos deixa entrever o treino necessário, nas aulas, que cada um deles implica. No termo da escolaridade, o aluno deveria ser capaz de elaborar um texto – fosse relatar um episódio, fosse retratar um amigo, fosse expor um ponto de vista... –, de aproximadamente  $n$  ( $x$  a  $y$ ) linhas, em que comprovasse as suas aptidões nos domínios requeridos.

Procurei também seguir de perto os conteúdos e processos de operacionalização que constam dos programas, no que toca à escrita, e relacioná-los com os conteúdos gramaticais dos mesmos programas. Finalmente, procurei sobretudo ilustrar como os conteúdos da linguística se hão-de reflectir no ensino, neste caso da escrita (eu diria: necessariamente mas sem alarde de novo-rico, sem que o ruído dos termos ofusque ou afecte a aprendizagem que eles podem servir).

Estes objectivos devem ser trabalhados e avaliados, por patamares de progressão que correspondam, *grosso modo*, aos desvios mais chocantes nos textos dos alunos. Há que começar por questões primárias e, sem iludir outras, porventura mais previsíveis e adequadas ao nível de escolaridade que frequentam (no que toca ao desenvolvimento da competência textual), chegar à produção, escoreta e segura, de frases complexas, investindo, já no 7º ano, na necessidade de delimitarem graficamente unidades como o período ou o parágrafo (para o que terão de ter interiorizado a noção de frase e tomado consciência da continuidade/progressão temática e textual); neste sentido, obrigatório será o recurso a exercícios de estruturação gramatical para frase independente/frase complexa, coordenação e subordinação (este último é, aliás, um aspecto inevitável – e inestimável – ao longo do ensino básico) – por exemplo, transformação por via da redução/contracção e da extensão/expansão de enunciados. É que um dos erros mais comuns e clamorosos é precisamente a falta de consciência do que é a frase e da distinção independente/modos de dependência – e essa inconsciência põe problemas de correcção mesmo quanto ao assinalar dos limites gráficos ou à reformulação por nexos lógicos (sintáctico-semânticos) como os que a subordinação institui.

Neste enquadramento, os singulares reflexos de inovação linguística que

estes programas incorporam servirão os seus fins. Isto é, se devidamente integrados nesta perspetivação prática e concreta dos saberes feitos capacidades que os alunos hão-de revelar, alguns elementos gramaticais (pronomes, conjunções...) serão, na prática pedagógica, reconduzidos à função essencial que ocupam, no seu lugar privilegiado que é o texto.

No ensino secundário, do mesmo modo, as exigências linguísticas deviam ser explicitadas em termos práticos. Ora o que reza este documento regulador é que se pretende, como meta, que «os alunos, no final deste ciclo, tenham adquirido competências nos vários níveis: linguístico, discursivo, comunicativo e textual». Mal de nós se ao fim de três anos não tivessem aprendido nada... – mas «tenham adquirido» que/quais «competências»? E até que nível de realização? Em suma: o que lhes competirá, afinal, saber/saber fazer? Se o aluno, a este nível, deve «estar de posse de uma expressão fluente, correcta e adequada às diversas situações de comunicação» (programa A, p. 32), supõe-se que a deve ter adquirido algures, antes. Ao longo do básico? Mas – recordemo-lo – se o programa do básico prescreve, entre outras linhas de orientação congêneres, que «as aquisições de conhecimentos observadas nos discursos orais ou escritos dos alunos devem ser objecto de uma avaliação global e construtiva que não venha a inibir futuras realizações linguísticas», como presumir uma expressão «correcta» e «fluente»? (Quando muito, desinibida...). Objectivos e pressupostos assim enunciados acabam por não ir além de um repertório de boas intenções, de que os nossos infernos estão cheios<sup>22</sup>.

Há todavia, nestes programas do secundário, aqui e ali, incidências esclarecedoras: «A aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna têm de ser *centrais* no Português»; ou ainda: «O programa do ensino secundário retoma aspectos já introduzidos anteriormente, para proceder ao seu aprofundamento e sistematização» (A, p. 32; B, p. 95): enriquecimento do léxico; domínio da sintaxe (insistência na frase complexa e nos modos de conexão frásica...); organização textual.

E se nos programas do básico, como vimos, a óptica textual se restringia ao reconhecimento da função de alguns factores de coesão, no secundário há já a projecção de uma série de noções e operações do âmbito discursivo, a nível enunciativo-pragmático, léxico-semântico ou textual<sup>23</sup>. Assim, os conteúdos gramaticais integram: comunicação, enunciação, modalização, funções

<sup>22</sup> Será preciso lanterna para, no 10º ano, encontrarmos (como Diógenes, em busca de um homem) um aluno «de posse de uma expressão fluente» e etc...

<sup>23</sup> Cf. p. 32, A: «por outro lado, é no ensino secundário que deverá iniciar-se a reflexão sobre outras perspectivas de abordagem do discurso, no campo da pragmática e da enunciação: por exemplo, a

da linguagem, marcas linguísticas, registos de língua e relações em interacção comunicativa (actos de fala directos/indirectos); e percorrem os diversos níveis de tratamento: estudo dos sons (fonética, fonologia, prosódia), estudo da palavra (morfologia, lexicologia), da frase (sintaxe), do texto (e das operações de textualização – organização, sistema da língua, coerência, contiguidade semântica e conexão textual; tipologia textual; textos e contexto) e estudo da história da língua (origem, evolução e expansão da língua portuguesa).

O que causa alguma perplexidade é o modo como aparece enunciada a sua metodologia: por um lado, supondo tais noções e operações conteúdos; por outro, definindo uma série delas, uma a uma, num modo peculiar que, por si só, levanta interessantes questões quanto à representação que os programas se fazem dos docentes e da sua formação linguística.

Explico-me melhor. O programa prescreve: «Para bem se compreender como funciona linguística e discursivamente um texto, ter-se-á que ter em conta variados aspectos. Elucidar-se-ão os mais problemáticos, que não deverão ser entendidos só como conteúdos terminológicos a fazer adquirir, mas e sobretudo, como níveis de análise dos textos» (A, p. 33; B, p. 97). Pois é: «...não só... mas e sobretudo»... O que quer dizer que tais aspectos *também* devem ser entendidos como «conteúdos terminológicos» (suponho que se queira dizer que devem fazer parte dos conhecimentos activos, explícitos, isto é, da metalinguagem dos alunos). Ora no meu modestíssimo (só porque pessoal) entender, o grau de especialização, e por vezes de distinção subtil, desta aparelhagem teórica (aspectos «mais problemáticos» – diz o programa) não se coaduna com o que se espera de alunos de 15 ou 16 anos; tal facto indicaria, desde logo, a sua consideração como *dispositivo instrumental* – daí que o objectivo nunca devesse ser que distinguissem e nomeassem esses aspectos (e se é conteúdo programático, pode sempre ser alvo de avaliação, em qualquer prova...), mas que entendessem como funciona um texto (não sacrificando isso, em favor da vantagem de dispor de uma nomenclatura de apoio, ao decorrer de uma cartilha linguística...).

Será então o professor (que deve, ele sim, conhecer, desses contributos, não só o seu enquadramento e fundamentos como o seu alcance pedagógico) a recorrer ao que possa ser mais significativo, de acordo com a ocorrência e o carácter mais ou menos marcado de determinados aspectos ou orientações nos diversos textos a estudar. Sendo imprescindíveis denominações da tradição gramatical, dada a necessária densidade metalinguística de qualquer aula de



língua, já outras designações oriundas de áreas científicas recentes terão de ser bem ponderadas antes de introduzidas; e só o devem ser depois de sedimentadas e quando essenciais; ainda assim, a pouco e pouco, à medida que os alunos já souberem do que se está a falar, de nada valendo baptizar dados que conceptualmente ainda os confundem, a cujo alcance ainda não acederam de todo, ou que são para eles qualquer coisa de abstractamente instável e fluido, muito pouco consistente<sup>24</sup>. No entanto, toda a reflexão gramatical que seja oportuna e se proveja proveitosa pode e deve ocorrer e ser esclarecedora, sem necessidade de recurso a nomenclatura específica. Se a orientação for nesse sentido, os alunos aprenderão sobre a língua quase como aquela personagem de Molière falava prosa sem saber.

E eis-nos chegados a uma velha questão quanto à aplicação da Linguística ao ensino. Não é por «enxertos» de noções a fazer adquirir pelos alunos que se avança, um milímetro que seja, em relação ao objectivo primeiro, que é o domínio da língua. É pela formação de professores responsáveis, deliberadamente em busca da articulação e consistência dos saberes, preparados para uma visão segura e envolvente dos factos da língua e das relações e interdependências que nas estruturas linguísticas se manifestam e nos actos discursivos se realizam.

Verdade é que os programas, mesmo se quase apagam, à superfície, as referências ao professor, não deixam de supor, permanentemente, um professor com uma formação linguística forte, assente num domínio bem para além dos saberes específicos de cada uma das suas áreas ou ramos. Supõem, conforme se vê pela sua leitura, um professor que domine não apenas toda a gramática tradicional como conheça as inovadoras perspectivas acerca das implicações enunciativo-pragmáticas ou léxico-sintáctico-semânticas dos actos linguísticos e da sua projecção em unidades que os configuram, dotadas de orientações discursivas específicas. Exigem-lhe cada vez mais, muito mais do que se exigia dos docentes ainda há poucas décadas: que, para lá de acompanhar continuamente a inovação científica, nas diversas áreas que lhe competem, disponha de uma gramática rica e alargada, que lhe permita integrar cada questão que se lhe ponha, num ensino em que, ademais, a própria gestão dos

---

<sup>24</sup> Nem a experiência será já boa conselheira? Coloca-me outra seriíssima questão o facto de a série de noções aqui acompanhadas das respectivas explicitações (demasiado genéricas para doutrinar e demasiado estendidas para poderem ser tomadas por meras referências) poder prestar-se ao papel de definições prontas a consumir, em apontamentos de alunos; corre-se o risco da sua transmissão por um tratado rudimentar da matéria, uma reprodução condensada numa lista de formato reduzido. Não sendo os programas projectos de formação de professores, creio que referências bibliográficas actualizadas (e, se possível, críticas) serão suficientes para adultos já formados e que se queiram, como hão-de querer, continuamente informados.

programas é aberta e flexível, supondo sempre as melhores escolhas, as relações mais apropriadas e as perspectivas mais eficazes; num ensino em que, por isso, lhe cabe determinar ainda objectivos concretos da aprendizagem e até cada etapa do itinerário; para o que só pode dispor do seu bom-senso, criando, do caos, uma ordem com sentido e adequada às múltiplas «zonas» (de acordo com o conceito de Vygotsky) que o desenvolvimento linguístico daqueles alunos concretos, com deficiências tão heterogéneas, requer (isto é: por incidências contíguas, sucessivamente próximas daquilo de que já são capazes sem o professor).

Para tais professores, alguns princípios relativamente recentes – nomeadamente os ligados à organização do texto, que estes programas já incorporam – sugerem propostas estimulantes, a começar pela correcção e reescrita dos textos dos alunos (mas também para a leitura *orientada* e *metódica*). E isto porque, conforme se vê nos escritos que lhes são solicitados, um texto parece ser, para muitos dos estudantes, uma qualquer sucessão de frases ou segmentos de frases, por vezes ligadas ao tema, raramente ligadas entre si, frequentemente justapostas (tendo a separá-las apenas vírgulas, numa cumulação desarticulada que se não pode ler como coordenação e de que apenas se adivinham – quando adivinham... – laços de dependência, por não disporem senão pontualmente de subordinação explícita), quase nunca sequentes, isto é, elos num desenvolvimento textual que faça sentido e responda de modo apropriado à intenção global (ou sequer à orientação inicial, ou mesmo à precedente...).

### 3. Conclusão

Tudo o que ficou dito nos reconduz às premissas de que partimos. Programas que são para regular a aprendizagem de todos, que se quer aferida à escala nacional, devem preocupar-se, em termos de objectivos/conteúdos, com o elementar e concretamente exigível em cada nível (básico/secundário) – o que todos terão de dominar para prosseguimento de estudos. E, nas orientações metodológicas, deixar claramente estabelecido o peso de determinados contributos linguísticos na mediação entre descrição/análise da língua e aquisição/integração de meios para o apuramento de práticas linguísticas. Que essas mesmas orientações inspirem o modo como, na fase do processo que corresponde à explicitação (observação, análise e confronto, explicitação, exercício condicionado, interiorização e uso mais consciente), os conceitos considerados indispensáveis hão-de integrar as actividades pedagógicas.

Se estas questões se não esgotam na forma, e muito menos numa qualquer rigidez, cada vez mais creio, ainda assim, iniludível a necessidade de se proce-

der, pedagogicamente, a uma ordem no ensino da língua, como bem assinava João de Barros.

O desafio dirige-se, antes de mais, aos professores: não será possível, em grupos de trabalho, identificar e categorizar as dificuldades mais evidentes dos alunos? Caracterizar os desajustamentos, os desvios em relação ao esperado, no 7º e no 10º, anos-charneira para a aplicação de quaisquer programas a médio prazo?

Lamentarmo-nos é inútil. Mais vale respirar fundo e meter mãos à obra. Não vale a pena sonhar (e isto vale tanto para os programas como para os professores) com a intervenção dos ramos do saber linguístico para responder a algumas, como essas, questões: não são panaceia, nem remédio, nem sequer paliativo, para os males de que o ensino padece: não curam, não tratam, não previnem nem sequer apagam o mais ligeiro sintoma... Essa fantasia, aliás, tem saído bem cara – perdia-se (e ainda perde) tempo, primeiro a explicar o emissor e o canal de comunicação, depois o narrador intra-, homo- e auto-diegético e o destinador, agora, se calhar, as modalidades de enunciação ou esquemas de tema ou rema derivado. Perde-se, sem nada ganhar com isso, um tempo precioso para acudir à heterogeneidade de problemas que a maior parte dos alunos apresenta.

Agora: as pistas de reflexão teórica para o enquadramento dessas dificuldades (sejam elas do âmbito da frase ou da ordem do texto) e as pistas de orientação do trabalho, ou seja, para a concepção de estratégias e meios que permitam superar tais dificuldades (tanto prismas para a descrição/explicação como luzes para a invenção de exercícios adequados), só esses ramos do saber as podem dar. São essas as duas relevantes funções que entendo poderem cumprir alguns princípios ou noções, enquanto elementos de «Linguística Aplicada», no ensino básico e secundário – compreensão e enquadramento de usos e factos da língua (capacidade mobilizadora de explicação simples e adequada), a par da sugestão de percursos e actividades eficazes.

Procurei referir as bases que entendo necessárias para uma sã e produtiva convivência entre ciência linguística e ensino, detendo-me nos programas, por serem os documentos que melhor podem atestar e até fundamentar tal relação. Não que considere os programas responsáveis pelo ensino que se faz: em primeiro lugar, porque estes são os melhores até à data, pela concepção de língua e por uma perspetivação global e integrada das áreas do seu ensino; em segundo lugar, e ainda que o não fossem, porque um mau programa pode condicionar uma má prática, em se tratando de um mau professor; nesse caso, contudo, é duvidoso que um bom programa se projectasse numa boa prática...; e, quanto aos bons professores, aos «artistas», diria que estão acima de quaisquer programas.

As bases que aqui referi (talvez com uma insistência e demora escusadas), entendendo-as também indispensáveis para uma programação ao nível individual, de cada professor – que fizesse realmente «algum proveito aos mininos», «levando-os de leve a grave e de pouco a mais».

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTE, Daniel (1991) – «*Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/l'apprentissage des langues*», in *Études de Linguistique Appliquée*, nº 83.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994) – *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Joaquim (1992) – *Linguística e Texto/Discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: IICALP.
- SCHNEUWLY, B. (1989) – «*La conception vygotskienne du langage écrit*», *Études de Linguistique Appliquée*, nº 73.



# DA LINGUÍSTICA AO ENSINO

## DA GRAMÁTICA: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação

*Ana Maria Brito\**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto  
britboas@esoteria.pt

*Helena Couto Lopes\**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto  
helenacoutolopes@hotmail.com

### Objectivo do texto

Nesta comunicação defenderemos, na primeira parte, a importância da formação linguística dos docentes e dos educadores mais directamente implicados no desenvolvimento linguístico dos alunos e, a partir de um tópico – a coordenação e a subordinação – sugeriremos, na segunda parte, algumas pistas para a reflexão que é necessário que os professores façam sobre a língua como objecto de estudo, a fim de poderem conduzir adequadamente o processo de ensino da gramática e de desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos. Questionaremos, ainda, a compartimentação deste assunto preconizada pelos programas em vigor no 3º ciclo do Ensino Básico.

### 1. A importância da formação linguística do professor de Português para uma prática lectiva bem sucedida

O conhecimento da natureza da linguagem verbal e das especificidades da língua portuguesa é importante não só para que se possa ensinar adequadamente qualquer tópico de gramática da língua, mas também para que se seja capaz de adaptar os procedimentos pedagógicos à idade e às realizações linguísticas dos alunos. De facto, só munido de uma sólida formação, o professor poderá partir de uma observação atenta e reflectida do «erro» ou do «desvio», para, numa atitude positiva e não meramente desvalorizadora, construir estratégias de ensino conducentes à progressiva superação das falhas na recep-

---

\* O parágrafo 1. é da autoria de Helena Couto Lopes; o parágrafo 2. é da autoria de Ana Maria Brito. A introdução e as conclusões são de responsabilidade conjunta.

ção e na expressão oral e escrita e proceder à articulação dos vários domínios de ensino/aprendizagem.

Assim, o professor de língua materna de todos os níveis de ensino precisa de ter uma sólida formação linguística para poder tomar decisões adequadas sobre os processos de tratamento dos conteúdos gramaticais e sobre a sua articulação com os outros domínios do ensino da língua. Essa formação é também essencial se queremos resolver alguns dos graves problemas de insucesso na aprendizagem da língua materna. Na realidade, para que o professor seja capaz de determinar o percurso a seguir com cada grupo de alunos em função das competências e das dificuldades dos próprios alunos, não basta que lhe seja dada autonomia para o fazer, é também necessário que lhe seja dada formação para que o saiba fazer criteriosamente.

Embora a necessidade de uma formação linguística dos Educadores de Infância não seja alvo deste Encontro, gostaríamos de lhe fazer uma breve referência, uma vez que a sua actividade profissional tem um papel fulcral no desenvolvimento da competência linguística da criança numa fase da aquisição da língua em que o meio linguístico envolvente é fundamental. A própria realização linguística do educador é determinante nesta fase, pois constitui um modelo que a criança tenderá a reproduzir; é também imprescindível que o educador tenha uma atitude adequada face à evolução e às realizações linguísticas da criança e, ainda, face às chamadas actividades emergentes de escrita, ou seja, as actividades que propiciam o domínio dos princípios gerais de leitura/escrita, essencial ao posterior sucesso da aprendizagem do sistema de escrita (cf. PINTO, 1998). Para que a escola cumpra a sua função de atenuar as assimetrias que as diferenças sociais e culturais provocam desde cedo no percurso escolar dos alunos, é desde o pré-escolar que urge trabalhar nesse sentido, pois disso dependerá, em grande parte, o sucesso escolar posterior e, consequentemente, a possibilidade de promover um ensino de qualidade.

Obviamente, os professores do ensino básico têm, do mesmo modo, um papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos seus alunos, com repercussões inegáveis em todas as áreas da aprendizagem, o que pressupõe uma formação linguística rigorosa, muitas vezes fundadora de atitudes pedagógicas mais adequadas e compreensivas face às dificuldades e às diferenças inerentes a esta fase da aprendizagem.

Considerando especificamente o ensino da gramática, a formação científica dos professores é essencial para a selecção e articulação dos conteúdos a leccionar em cada momento, para a escolha dos processos pedagógicos do seu tratamento e para uma leitura reflectida dos programas, manuais e gramáticas, permitindo repensar as práticas e partilhar reflexões (experiências, dúvidas e saberes) com profissionais do mesmo e de outros ciclos de ensino.

As próprias opções programáticas deveriam ter como suporte um estudo sistemático do «erro»<sup>1</sup>, ao longo de todas as fases de aprendizagem. Esse estudo deveria determinar, em grande parte, a escolha dos conteúdos, da sua articulação e do modo como devem ser trabalhados.

Nesta perspectiva, pensamos que a conexão frásica é um tema central não só porque nos dá indicações acerca do grau de desenvolvimento da competência linguística dos estudantes e das suas capacidades de textualização, mas também porque é um assunto que permite reflectir sobre a adequação dos programas e das metodologias de ensino subjacentes a determinadas opções programáticas.

Embora não tenhamos podido fazer uma observação rigorosamente controlada, uma leitura de textos produzidos por alunos do 2º ciclo do E. B. induz-nos a estabelecer uma correlação entre o uso progressivo das construções de coordenação e de subordinação e o controle global das estratégias de textualização. A título exemplificativo seleccionámos dois fragmentos desses textos:

- (1) «[...] No bosque vivia o lenhador que um dia viu um veado ferido limpou-lhe a ferida com a sua própria camisa e limpou-lhe a ferida a pata do animal e apareceu-lhe a fada boa e para dar o lenhador pela sua boa acção e mostrou-lhe um campo cheio de trevos de quatro folhas e o coelho comeu e a rainha melhorou e fizeram uma grande festa e o lenhador casou-se com a rainha e o coelho desapareceu [...]» (aluno do 5º ano).
- (2) «[...] E assim a rainha voltou para o palácio.  
O coelho comia pouco e a rainha perdia a saúde».   
No bosque vivia um lenhador.  
Um dia o lenhador encontrou um veado.  
O veado estava com uma pata ferida.  
O lenhador rasgou a camisa e ligou a pata [...]» (aluno do 5º ano).

Há aqui uma clara falta de domínio dos processos de subordinação, tendo os alunos adoptado, basicamente, o mesmo tipo de estratégia: a coordenação copulativa, no primeiro caso, sindética, no segundo, assindética.

No primeiro excerto, o aluno parece limitar-se a grafar as verbalizações que faria numa narrativa oral, sem ter consciência de que as estratégias de escrita são diversas das do oral. A repetição e uso quase exclusivo da conjunção copulativa «e» é muito frequente nas narrativas orais das crianças desta faixa etária, sendo os nexos estabelecidos pelos traços supra-segmentais, pelos gestos e por expressões faciais.

---

<sup>1</sup> MOUNIN, Georges, 1974.



No segundo exemplo, o aluno opta, de forma quase generalizada, pela justaposição de frases simples, o que revela uma maior consciencialização da necessidade de organizar o texto escrito através da pontuação. No entanto, o aluno assume uma estratégia que evidencia uma falta de domínio dos recursos de que dispomos para marcar os diferentes nexos na escrita. Recorre a uma estratégia de simplicidade que, provavelmente, sente como mais segura. Justapondo frases simples, corre menos riscos de errar e o leitor estabelecerá os nexos lógicos.

Parece-nos evidente, e os exemplos reforçam essa convicção, ser necessário levar os alunos a verificarem quais os processos de ligação entre orações, a confrontarem-nos e a reflectirem sobre a correlação entre a sintaxe e a semântica da frase complexa. Impor-se-ia, assim, um estudo sistematizado dos processos de coesão frásica desde cedo e de forma menos compartimentada do que os programas prevêem.

Com efeito, no programa em vigor do 2º ciclo do Ensino Básico, no domínio da Escrita, surge como objectivo: «Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção» e como conteúdo de ensino / aprendizagem «A construção do texto: encadeamento das partes do texto; construção do parágrafo e da frase (...)», enquanto no domínio do «Funcionamento da Língua» surge como processo de operacionalização: «Reconhecer a função das conjunções na coesão textual» para atingir os objectivos do estudo da gramática, dos quais destacamos: «Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal». No entanto, só no 3º ciclo os tópicos relativos à coordenação e à subordinação são assumidos como matéria de estudo, com a seguinte sequentialização: no 7º ano, todos os tipos de coordenadas e as subordinadas temporais e causais; no 8º ano, as subordinadas condicionais, finais e completivas ou integrantes; no 9º ano, as subordinadas concessivas, consecutivas e as relativas restritivas com antecedente.

Julgamos discutível a justificação e a vantagem pedagógica desta compartimentação, assim como a possibilidade de levar os alunos a utilizarem técnicas de auto e heterocorreção no que respeita o aperfeiçoamento da coesão frásica, sem que essa prática tenha como suporte o estudo dos processos que a asseguram, nomeadamente, da coordenação e da subordinação.

Evidentemente que a mera inclusão destes conteúdos nos programas dos 1º ou 2º ciclos não assegura o seu tratamento adequado no sentido que pretendemos ser essencial para atingir os objectivos fundamentais do ensino da língua materna. É também necessário que o professor saiba fazer uma abordagem criteriosa e reflectida a partir dos dados linguísticos. Ou seja, para forne-

cer aos alunos as ferramentas necessárias para que possam aperfeiçoar, de facto, e de forma progressivamente autónoma, a sua expressão escrita, será, por um lado, necessário examinar as opções programáticas, por outro, rever as práticas da didáctica da língua. Qualquer mudança, para ser consistente e bem sucedida, deverá ser sustentada por uma formação linguística dos professores, que não se esgota na formação inicial, mas que terá de se prolongar ao longo de toda a vida profissional, através de acções de formação contínua nas várias áreas da linguística.

## 2. Algumas considerações sobre coordenação e subordinação

### 2.1. *Coordenação sintagmática e coordenação frásica*

Como acabámos de ver, os actuais programas de Português assentam na ideia de que em determinados momentos do processo de ensino / aprendizagem é importante reflectir sobre a coordenação e a subordinação. A progressão apresentada repousa na concepção de que a coordenação é um processo simples e por isso deve ser leccionado antes da subordinação.

Ora, nada de mais ilusório: de facto, a coordenação é um processo complexo e não uniforme, tanto do ponto de vista sintáctico como do ponto de vista semântico.

Por um lado, a coordenação envolve a coordenação sintagmática e a coordenação frásica. Os exemplos (3), (4) e (5) representam casos de coordenação copulativa de sintagmas, enquanto (6) e (7) ilustram a coordenação copulativa frásica.

- (3) Adoro fruta: ao jantar comi uma pera e duas maçãs (coordenação copulativa de SNs)<sup>2</sup>.
- (4) Com amor e com muita paciência podem ultrapassar-se muitos problemas na nossa vida (coordenação copulativa de SPREPs).
- (5) O João é bastante alto e muito bonito (coordenação copulativa de SADJs).
- (6) Fomos dar uma volta e encontrámos uns amigos (coordenação copulativa frásica sindética).
- (7) Fomos dar uma volta, encontrámos uns amigos e combinámos um jantar (coordenação copulativa frásica assindética e sindética).

Tanto uma como outra são processos que obedecem a várias condições. Uma dessas condições relaciona-se com o paralelismo e a equivalência dos elementos coordenados.

---

<sup>2</sup> As siglas utilizadas neste trabalho são as seguintes: SN (sintagma nominal); SPREP (sintagma preposicional); SADJ (sintagma adjectival); SADV (sintagma adverbial); SV (sintagma verbal); F (frase).

À primeira vista poderíamos supor que esse paralelismo tem unicamente a ver com a natureza categorial; assim, só se ligariam SNs com SNs, SADJs com SADJs, SADVs com SADVs, SPREPs com SPREPs, Fs com Fs. A agramaticalidade de um exemplo como (8) parece ilustrativa desta restrição sobre a natureza categorial:

- (8)\* O João tem muitos CDs e de jogos.  
                     SN                      SPREP

Mas basta observarmos exemplos que coordenam a mesma categoria e são agramaticais, como (9), e exemplos que coordenam diferentes categorias e são gramaticais, como (10), para percebermos que a identidade categorial é um factor demasiado restritivo sobre a coordenação sintagmática:

- (9)\* O rapaz sentou-se na esplanada e de calças de ganga.  
                     SPREP                      SPREP

- (10) Um rapaz novo e que tinha cabelo louro / e com cabelo louro  
             SADJ                      Or. Relativa                      SPREP

O que parece estar em causa é um paralelismo em termos de funções sintáticas e de papéis temáticos; Mounin (1974) tinha já assinalado a importância da equivalência de funções na coordenação, referindo explicitamente que a coordenação une sujeitos, une predicados, etc. Os exemplos seguintes mostram que há uma restrição de paralelismo relacional, que pode ser descrito pela identidade de funções sintáticas e, quando se justifique, de papéis temáticos. Assim, (9) e (11) são agramaticais porque, embora coordenem SPREPs, estes têm papéis temáticos diferentes:

- (11)\* A destruição da cidade e pelo exército russo foi terrível.  
                     objecto                      agente

Por sua vez, (10) é bem formado porque se coordenam dois modificadores nominais, embora categorialmente diferentes.

Uma breve reflexão sobre coordenação sintagmática pode justificar-se na aula de Português, sobretudo se se quiser esclarecer as noções de categoria sintáctica e para isso podem elaborar-se diversos tipos de exercícios.

Apenas um exemplo: dada uma frase do tipo de (3):

- (3) Adoro fruta: ao jantar comi *uma pera e duas maçãs*

justificam-se exercícios de pronominalização e de movimento que permitam evidenciar que a sequência em *itálico* é globalmente um SN e que, como tal, pode ser substituída por um pronome pessoal e movida para a posição de Sujeito de uma frase passiva, como em (12) e (13):

(12) ... comi-as.

(13) *Uma pera e duas maçãs* foram comidas por mim.

Outro tipo possível de exercício é solicitar ao aluno que a partir de uma frase simples a expanda através da coordenação de palavras da mesma classe e da mesma área lexical ou que junte sintagmas da mesma natureza categorial ou de categorias distintas, embora combináveis.

Apesar de a coordenação sintagmática partilhar com a coordenação frásica uma série de condições, não há dúvida de que a coordenação frásica envolve problemas próprios, que advêm sobretudo do facto de estar associada a processos de elipse e ao uso de expressões anafóricas e pronominais, o que nem sempre torna fácil a identificação da natureza categorial dos constituintes que estão a ser coordenados.

Observemos a este propósito o exemplo (14):

(14a) A Maria foi para a Faculdade e – encontrou-se com um amigo.

Em (14a) a coordenação surge superficialmente como coordenação de SVs (funcionalmente predicados), mas dada a possibilidade de expressão do sujeito, como em (14b), o exemplo é claramente de coordenação frásica:

(14b) A Maria foi para a faculdade e ela encontrou-se com um amigo.

Estas breves considerações mostram que sob a rubrica *coordenação* está incluída não só a combinação de frases – a coordenação frásica – mas também de sintagmas. Por isso, pode haver vantagem em que o seu estudo surja em rubricas diferentes nos programas, com metodologia distinta na sua abordagem.

## 2.2. Critérios sintácticos para a distinção entre coordenação e subordinação, em particular a subordinação adverbial

A coordenação e a subordinação são os dois processos mais importantes de conexão frásica<sup>3</sup>.

Apesar de para um linguista ou para um professor a distinção entre coordenação e subordinação ser fácil, o que é certo é que essa distinção nem sempre é evidente para um aluno.

<sup>3</sup> Vamos aqui aceitar esta distinção, embora houvesse vantagem em considerar, além destes, o processo da justaposição, que associa frases que, por razões diferentes, não podem ser ligadas entre si por um conector. Estão incluídos na justaposição, entre outras, a junção de uma oração a uma oração parentética, ou de uma pergunta a uma resposta (QUIRK, R. *et alii*, 1985: pp. 918-9).

A atitude mais comum na prática escolar é fornecer listas de conjunções coordenativas e subordinativas e a partir daí a identificação impõe-se. Mas, e se a memória falha? E se o sentido de conjunções coordenativas e subordinativas for idêntico ou muito próximo, como é que justificamos a sua diferente classificação?

Por isso, é importante definir um certo número de critérios que sirva para distinguir uma construção de coordenação de uma construção de subordinação:

Vejamos alguns critérios que podem ser apontados<sup>4</sup>:

1. As conjunções de coordenação não podem, em geral, ser precedidas por outras conjunções<sup>5</sup>:

(15)\* e mas; \* e ou; \* porque e; \* se ou, etc.

embora a copulativa *e* possa preceder as conclusivas:

(16) e por isso; e portanto.

As conjunções de subordinação podem ser precedidas de conjunções de coordenação:

(17) e quando...; ou porque...; mas antes que...; e se..., etc..

2. As conjunções de coordenação podem ligar frases ou constituintes de várias naturezas categoriais, como vimos em (3) – (7); as subordinadas só raramente articulam constituintes de natureza não frásica; nestas últimas condições estão apenas *embora*, *que / do que*, *como* comparativos e pouco mais, como nos exemplos (18)<sup>6</sup>:

(18a) Ele é inteligente embora preguiçoso.

(18b) O João é mais esperto que / do que a Maria.

3. As conjunções de coordenação podem ligar mais do que duas frases ou mais do que dois sintagmas, isto é, pode haver coordenação múltipla, sintagmática ou frásica (veja-se (7)); a subordinação só articula dois constituintes de cada vez, como no seguinte exemplo de subordinação completiva:

(19) A Maria disse que estava cansada.

A existência de recursividade do processo de encaixe, como em (20), ou de coordenação de subordinadas, como em (21a), (21b) e (21c) não põe em causa a restrição apontada:

<sup>4</sup> Quase todos os critérios apontados são propostos em QUIRK, R. *et alii*, 1985: pp. 921 e segs.

<sup>5</sup> Vamos aqui utilizar o termo 'conjunção' sem distinção entre conjunções propriamente ditas e locuções conjuncionais.

<sup>6</sup> E mesmo assim é discutível se não estaremos perante eclipse de parte de uma segunda oração.

- (20) A Maria disse que o João lhe assegurou que vai haver greve.  
(21a) A Maria disse que estava cansada e que não ia às aulas.  
(21b) Quando for verão, assim que acabarem as aulas, vou de férias.  
(21c) Quando for verão e assim que acabarem as aulas, vou de férias.

4. As orações coordenadas obedecem a uma sequência fixa, de acordo com um esquema de tipo 'A conj B', nunca podendo surgir como em (22):

(22)\* Conj B A

Como ilustração, veja-se o contraste de gramaticalidade entre (23a) e (23b):

- (23a) \* E chegou à Faculdade a Maria foi para a biblioteca.  
(23b) A Maria chegou à Faculdade e foi para a biblioteca.

Repare-se que, quando um período se inicia com uma conjunção de coordenação, é porque ele se relaciona com o período anterior e portanto não está abrangido pela restrição descrita em (22):

- (24a) A Maria começou as aulas na segunda semana de Outubro. E no dia 7 lá foi, toda contente.  
(24b) A Maria começou as aulas na segunda semana de Outubro. Contudo, só começou a estudar muito mais tarde.

Esta situação distingue-se do que se passa com a subordinação adverbial, que admite uma ordem como a descrita em (22), isto é, em primeiro lugar a oração subordinada iniciada pela conjunção e só depois a oração subordinante<sup>7</sup>:

- (25a) Quando a Maria chegou à Faculdade foi logo para as aulas.  
(25b) A Maria foi logo para as aulas quando chegou à Faculdade.

Se a conjunção coordenada for *e* ou *ou*, por vezes as orações coordenadas podem alternar as suas posições, mantendo o conector a posição medial:

- (26a) A conj B  
(26b) B conj A

<sup>7</sup> É evidente que as orações integrantes ou completivas, as relativas, as comparativas e as consecutivas não podem mudar de posição porque são dependentes de constituintes da oração não subordinada. A partir deste momento o nosso objecto de estudo são as chamadas 'orações subordinadas adverbiais'. Refira-se também que nas orações subordinadas condicionais, a posição da oração condicional depende muito do nexos semântico estabelecido; veja-se: *se eu cantar ele ficará contente; ele ficará contente se eu cantar; \* se eu cantasse, ele prometeu bater palmas; ele prometeu bater palmas se eu cantasse*.

Tal inversão está, no entanto, restringida por condições de natureza semântico-pragmática; veja-se a este propósito os exemplos (27a) e (27b), em que (27b) não respeita a sequencialização temporal na leitura mais natural das frases<sup>8</sup>:

(27a) A Maria chegou à Faculdade e foi para a biblioteca.

(27b)\* A Maria foi para a biblioteca e chegou à Faculdade.

De qualquer modo, a possível alternância das coordenadas é um facto distinto da restrição apontada em (22).

5. A subordinação adverbial distingue-se da coordenação e de outros tipos de subordinação pelo facto de a oração ter comportamentos de adjunto ou de 'circunstante'.

Se fizermos uma interrogação com o verbo *fazer* seguido da oração subordinada adverbial, podemos responder com a outra oração, como é evidenciado nos exemplos seguintes:

(28a) A Maria foi logo para as aulas quando chegou à Faculdade.

(28b) O que é que a Maria fez quando chegou à Faculdade?

(28c) Foi logo para as aulas.

(29a) A Maria não trouxe as compras porque estava cansada.

(29b) O que é que a Maria fez porque estava cansada?

(29c) Não trouxe as compras.

(30a) A Maria aparecia a sorrir nas fotografias embora tantas vezes estivesse triste.

(30b) O que é a Maria fazia embora tantas vezes estivesse triste?

(30c) Aparecia a sorrir nas fotografias.

O mesmo se passa com outros adjuntos ou circunstantes não frásicos:

(31a) A Maria foi para as aulas na semana passada / ontem / de manhã.

(31b) O que é que a Maria fez na semana passada / ontem / de manhã?

(31c) Foi para as aulas.

Tal não pode acontecer com as coordenadas; vejam-se os exemplos (32):

(32a) A Maria chegou à faculdade e foi para a biblioteca.

(32b)\* O que é que a Maria fez e foi para a biblioteca?

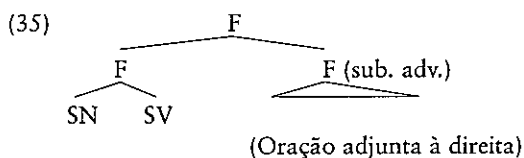
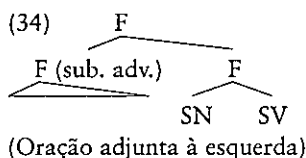
(32c) Chegou à faculdade.

Os comportamentos ilustrados evidenciam que as orações subordinadas adverbiais são sintacticamente adjuntos, ocupando uma posição à direita ou à esquerda da oração subordinante; podem mesmo ocupar uma posição interna à outra oração:

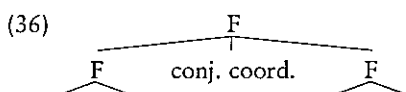
(33) A Maria, quando foi para a Faculdade, foi para a biblioteca.

<sup>8</sup> A frase (27b) só é realmente agramatical se os dois eventos (o de chegar à faculdade e o de ir para a biblioteca) estiverem ordenados temporalmente.

As estruturas (34) e (35) descrevem simplificadaamente a posição ocupada por esse tipo de oração<sup>9</sup>:



Por sua vez, as construções de coordenação têm, também simplificando, uma estrutura como em (36):



6. Outra propriedade distingue a coordenação da subordinação adverbial: a interpretação dos sujeitos nulos da oração coordenada ou da oração subordinada relativamente ao SN sujeito da outra oração. De facto, havendo na primeira oração coordenada um sujeito nulo, ele não pode ser interpretado como co-referente do SN sujeito da outra oração, surgindo então um caso de referência disjunta, como é evidenciado no exemplo (37)<sup>10</sup>:

(37)  $\_i$  dançou toda a noite e a Maria<sub>j</sub> \* $\_i$  cantou.

Em contrapartida, é possível a interpretação co-referencial do sujeito nulo na oração subordinada adverbial:

(38) Quando  $\_i$  dançava, a Maria<sub>i</sub> cantava.

<sup>9</sup> A ordem entre as orações é motivada por razões discursivas, nomeadamente pelo estatuto de informação nova ou focalizada ou informação dada ou topicalizada (ver MATEUS *et alii*, 1983: 12.3.4.; QUIRK, R. *et alii*, 1986: pp. 919).

<sup>10</sup> Estes fenómenos são explicáveis no quadro da Teoria da Regência e da Ligação (para o Português, ver BRITO 1991, MATOS 1991) a partir da estrutura: na coordenação, há paralelismo estrutural e há c-comando mútuo das duas expressões em causa; portanto, a interpretação co-referencial está afastada; as orações subordinadas «adverbiais» são adjuntos da oração matriz, não havendo c-comando do SN sujeito da oração subordinante por parte do SN sujeito da subordinada e portanto a co-referência é possível.



Estas seis propriedades mostram a existência de diferenças estruturais importantes entre as construções de subordinação, em particular a subordinação adverbial, e as construções de coordenação.

Ora, destas seis propriedades, a mais forte é sem dúvida a que se relaciona com a posição da conjunção e com a ordem das orações, nomeadamente a impossibilidade de colocar em posição inicial o segundo membro coordenado precedido da conjunção e é essa, que, de uma maneira simples, pode ser aproveitada pedagogicamente na aula de Português para distinguir a coordenação da chamada subordinação adverbial.

Feita esta apresentação geral, vamos agora analisar os paralelos e as diferenças entre, por um lado, a coordenação adversativa e a subordinação concessiva e, por outro, entre a coordenação conclusiva e a subordinação causal.

#### 2.4. *Coordenação adversativa e subordinação concessiva*

Não sendo objecto deste texto a análise semântica de *mas*, interessa apenas destacar que o *mas* e seus similares introduzem uma proposição ou uma expressão não proposicional cujo conteúdo semântico contrasta com aquilo que, dado o nosso conhecimento do mundo, se esperaria a partir do conteúdo semântico da proposição ou da expressão anteriormente enunciada<sup>11</sup>. Veja-se os exemplos (39) e (40):

- (39) O João é inteligente, mas é pouco trabalhador.
- (40) O João ainda não tem emprego, mas quer casar.

O mesmo tipo de relação semântica pode ser expresso através da subordinação concessiva; compare-se os exemplos (39) e (40) com os de (41) e (42):

- (41a) O João é inteligente, embora seja pouco trabalhador.
- (41b) Embora seja pouco trabalhador, o João é inteligente.
- (42a) O João quer casar, embora ainda não tenha emprego.
- (42b) Embora ainda não tenha emprego, o João quer casar.

Coordenação adversativa e subordinação concessiva distinguem-se, como é esperado, por vários comportamentos sintácticos.

Como em qualquer construção de coordenação, o segundo elemento coordenado contendo o conector não pode ocupar a primeira posição; veja-se a agramaticalidade de (43) e (44):

- (43)\* Mas é pouco trabalhador o João é inteligente.
- (44)\* Mas quer casar o João não tem emprego.

<sup>11</sup> Ver LOPES, O. (1972), pp. 237-239; BARROS, C. (1986); MATEUS *et alii*. (1983): cap. 7 e 11.

Pelo contrário, (41b) e (42b), contendo concessivas e obedecendo ao esquema Conj. B A, são gramaticais.

Outra propriedade da coordenação adversativa, que decorre do que já foi assinalado anteriormente, é a interpretação dos sujeitos nulos na coordenada: tais sujeitos não podem co-referir em relação aos SNs sujeitos da outra oração; veja-se (45):

(45)  $\_i$  não tem emprego, mas o João<sub>j</sub> \*  $\_i$  quer casar.

O contraste com a subordinação concessiva é esperado; em (46), o sujeito nulo é ou pode ser interpretado co-referencialmente:

(46) Embora  $\_i$  ainda não tenha emprego, o João<sub>j</sub> quer casar.

## 2.5. Coordenação conclusiva e subordinação causal:

Outro exemplo bem conhecido de semelhanças semânticas e de comportamentos sintáticos distintos é o da coordenação conclusiva e o da subordinação causal.

Simplificando muito, diremos que em ambas as construções se exprime uma relação de dependência semântica entre o conteúdo de uma proposição, chamemos-lhe B, relativamente ao conteúdo de outra proposição, A.

Tal relação pode manifestar-se de acordo com vários tipos de modalidade; no caso que nos interessa, uma proposição A é causa (ou condição suficiente) ou noutros casos motivo (ou razão) de B; dito de outra maneira, B é consequência de A<sup>13</sup>. Tal relação tanto se exprime na coordenação conclusiva como na subordinação causal; veja-se (47) e (48):

(47) O automóvel é novo; por isso não pode ir a grande velocidade.

(48) O automóvel não pode ir a grande velocidade, porque é novo.

Como esperado, as construções comportam-se de maneira oposta relativamente à possibilidade de colocação das proposições A e B; assim, na coordenação, só a ordem (49), como no exemplo (47), é possível:

(49) A; por isso B

O exemplo (51), que não obedece ao esquema anterior e que apresenta a ordem indicada em (50), é agramatical:

(50)\* Por isso B A

(51)\* Por isso não pode ir a grande velocidade, o automóvel é novo.

<sup>13</sup> Ver LOPES, O. (1972), cap. II, pp. 24-28; MATEUS *et alii*. (1983): cap. 12.3.

Em contrapartida, na subordinação causal, podemos ter a ordem *A porque B* como em (48) ou *Porque B (então) A*, como no exemplo (52):

(52) Porque o automóvel é novo, não pode ir a grande velocidade.

Também os exemplos se comportam de maneira diferente em relação à referência do sujeito pronominal nulo: na coordenação, o sujeito nulo é interpretado como não co-referente do SN sujeito do segundo membro coordenado, como em (53):

(53)  $\text{—}_i$  é novo; por isso, o automóvel  ${}_j$  não pode ir a grande velocidade.

Na subordinação causal, o sujeito pronominal nulo pode ser co-referencial em relação ao SN sujeito da outra oração, como evidenciado em (54):

(54) Porque  $\text{—}_i$  é novo, o automóvel $_i$  não pode ir a grande velocidade.

Em síntese: adversativas e concessivas, por um lado, e conclusivas e causais, por outro, apresentam semelhanças semânticas fortes mas comportamentos sintácticos distintos. Os paralelismos semânticos justificam que possam ser lecionadas paralelamente na aula de Português e não em etapas distintas do percurso escolar, como os actuais programas de Português preconizam. Semelhanças e diferenças sugerem aulas experimentais de gramática, com exercícios em que se solicite aos alunos que realizem paráfrases de frases apresentadas; noutros exercícios, mais elaborados, a partir de dados ilustrativos, pode-se pedir aos estudantes que tentem construir a generalização adequada sobre a ordem nas construções relevantes e que a verifiquem em novos dados.

### 3. Conclusões

Procurámos evidenciar alguns aspectos que consideramos importantes numa reflexão sobre a coordenação e a subordinação:

1. Há, pelo menos, dois tipos de coordenação: a coordenação sintagmática e a coordenação frásica. Tal poderá justificar que o seu estudo surja em rubricas diferentes nos programas e com metodologia distinta de abordagem.
2. Há comportamentos sintácticos que distinguem a coordenação da subordinação. Uma observação sistematizada dessas diferenças poderá possibilitar uma mais clara compreensão da sua distinção por parte dos alunos.
3. É necessário distinguir os critérios sintácticos dos critérios semânticos; havendo construções com paralelismos semânticos, mas com diferenças sintácticas, isso poderá justificar uma abordagem contrastiva, que não está prevista nos actuais programas.

Em suma, pretendemos, sobretudo, contribuir para que se assuma a necessidade de uma reflexão criteriosa sobre os dados linguísticos por parte do professor, tendo sempre presente que a gramática não é uma área fechada do saber e que só uma boa preparação permitirá ao professor utilizar criticamente materiais disponíveis e resolver eficazmente problemas levantados por certas análises e classificações propostas pelas gramáticas existentes.

A atitude pedagógica e cientificamente correcta por parte do professor será assim a de observar e de questionar os dados linguísticos, cabendo-lhe adotar de forma consciente um modelo ou modelos dotados de capacidade descritiva e explicativa, sem, no entanto, transmitir a falsa ideia de que são os únicos ou de que não podem ser revistos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. (1986) – *Construções contrastivas em Português*, Diss. de Mestrado, FLUP.
- BRITO, A. M. (1991) – «Ligação, co-referência e o princípio evitar o pronome» in *Encontro de Homenagem a Óscar Lopes*, Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: pp. 101-121.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- DUARTE, I. (1991) – «Funcionamento da língua: a periferia dos NPP», in *Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Dep. de Linguística Geral e Românica. Lisboa.
- LOPES, O. (1972) – *Gramática Simbólica do Português (um esboço)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 2ª edição corrigida.
- MATEUS, M. H. *et alii* (1983) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATOS, G. (1991) – «Coordenação, sujeito nulo e co-referência», *Homenagem a Óscar Lopes*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 123-140.
- MOUNIN, G. (1974) – *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PINTO, M. G. (1998) – *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Programas de Português do Ensino Básico.*
- Programas de Português do Ensino Secundário.*
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1985) – *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.



# O LUGAR DA SEMÂNTICA NAS GRAMÁTICAS ESCOLARES: O caso do tempo e do aspecto

*Fátima Oliveira, Idalina Ferreira, Joaquim Barbosa,  
Luís Filipe Cunha e Sérgio Matos*  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

## 1. Introdução

### 1.1. Questões gerais

Em linguística, o termo *gramática* é muitas vezes usado para descrever o conhecimento «interiorizado» que os falantes têm da sua língua – o seu conhecimento linguístico (ou competência). Ora, como os falantes conhecem o significado dos morfemas e das palavras e sabem como construir o das frases e o dos discursos da sua língua, então a Semântica deve ser uma componente de pleno direito da gramática.

Por outro lado, ao comunicarmos uns com os outros, falamos acerca de «coisas» do mundo exterior para transmitirmos informação sobre a forma como o mundo é (ou devia ser). A significância informacional da linguagem e o seu papel relevante na comunicação é uma das motivações para adoptar uma abordagem referencial do significado. Como uma parte muito importante da comunicação é a transmissão de informação (tenha ela a forma que tiver), então tal constitui um argumento adicional em favor da semântica como parte de uma teoria linguística.

De modo muito geral, podemos dizer que há três factores essenciais para o uso de uma língua como meio de comunicação.

1. A(s) expressão(ões) linguística (s) usada(s);
2. Aquilo que a expressão refere;
3. O contexto.

A investigação sintáctica centra-se fundamentalmente no primeiro, em particular, na estrutura de unidades como a frase, com especial incidência na ordem de palavras e todas as complexas questões com ela relacionadas.

Uma parte considerável da investigação semântica centra-se na relação

entre a expressão linguística e aquilo que ela refere. Melhor, centra-se no significado que surge a partir da combinação de expressões mais elementares em grupos de palavras e em frases. Isto é, o significado do todo é uma função do significado das suas partes e da forma como estão associadas, constituindo o princípio de composicionalidade.

É a consideração da estrutura que conduz uma teoria semântica para além da visão tradicional de que o significado se resume ao estudo das palavras.

Com efeito, uma das diferenças cruciais consiste em, não negando a importância do estudo das chamadas palavras de conteúdo (ou classes abertas) como *mesa*, *pássaro*, *escrever*..., se colocar a ênfase nas palavras funcionais (ou classe fechada) como o (artigo), *e*, *mas*, *porque*... Isto é, as palavras de conteúdo são os tijolos, mas são as palavras funcionais que constituem a argamassa que os liga e dá consistência à construção.

Portanto, há questões que são estudadas pela Semântica e pela Sintaxe. Mas, se é possível, até um certo ponto, estudar a estrutura sem recorrer ao significado, já é mais difícil estudar o significado sem estrutura. O significado de algo é assim entendido como o significado de uma expressão sintáctica. No entanto, isto não quer dizer que se considere que a Semântica deva ser meramente interpretativa, pois há teorias que constroem em paralelo os dois aspectos. Deste modo, a Semântica precisa da Sintaxe, mas também não parece muito útil desenvolver uma gramática (ou teoria linguística) sem a interpretação das expressões construídas pela Sintaxe.

Mas parte do significado está também relacionado com o «contexto de uso». A Pragmática tem-se ocupado destas questões, como, por exemplo, de alguns aspectos da deixis. Assim, se a Ana e a Berta dizem durante uma discussão «eu estou certa e tu estás errada», embora usando a mesma frase, estão a fazer afirmações diferentes que constituem distintas interpretações dos enunciados, em grande parte por os referentes de eu e de tu serem entidades diferentes.

O contexto pode também ser mais geral, como o «mundo real» ou «ficcional» com o qual a expressão está relacionada. Trata-se de «conhecimento do mundo», que durante muito tempo foi uma espécie de cesto dos papéis da linguística. Mas, recentemente, os investigadores começaram a retirar alguns papéis deste cesto, nomeadamente para tratar problemas como os de «resolução de anáforas», recorrendo, por exemplo, a conceitos como os de *frame* e de *script*, pela primeira vez propostos no âmbito da Inteligência Artificial por Minsky e Schank na década de 70. Em termos muito gerais, uma anáfora é uma expressão incompleta que depende, para a sua interpretação, de uma outra expressão na frase, no discurso ou no contexto, que constitui o seu antecedente. Veja-se, no seguinte exemplo de Webber (1991), aqui traduzido, como o problema da anáfora ligada a isso é interessante:

- (1) Segal, contudo, teve os seus problemas com mulheres. Ele tinha estado a tentar evitar que o seu casamento de sete anos se desfizesse. Quando isso se tornou impossível...
- (2) Segal, contudo, teve os seus problemas com mulheres. Ele tinha estado a tentar evitar que o seu casamento de sete anos se desfizesse. Quando isso se tornou inevitável...

Questões como as que acabámos de referir sumariamente constituem argumento em favor de uma concepção de semântica que não se reduz ao estudo do significado das palavras. Parece, pois, difícil continuar a pensar que se pode aprender uma língua estudando a sua sintaxe num compêndio de gramática, e adquirindo o conhecimento semântico recorrendo meramente a um vocabulário ou, melhor, a um léxico. Na verdade, não só este é estruturado como também grande parte das palavras são, elas próprias, constituídas por unidades mínimas portadoras de significado. Acresce que as palavras estruturadas num léxico comportam uma série de informações e têm certas propriedades, assim como estabelecem relações entre si. Algumas dessas relações, como, a título de exemplo, a sinonímia ou a antonímia, têm paralelo ao nível da frase, com a paráfrase ou a contradição.

### 1.2. Interface Sintaxe-Semântica

Considerando mais de perto questões de interface Sintaxe-Semântica, passemos a reflectir sobre alguns aspectos relacionados com a anáfora. Numa frase como (3), em que há uma relação entre *se* e o *João*, a anáfora pode resolver-se de forma relativamente simples na medida em que se assume co-referencialidade entre o reflexo e o nome próprio.

- (3) O João lavou-se.

No entanto, casos como (4) não podem ser resolvidos por co-referência porque todo o estudante não refere um indivíduo particular.

- (4) Todo o estudante pensa que é inteligente.

Trata-se neste exemplo de uma questão de ligação operada pelo quantificador *todo o*. *Co-referência e ligação*, embora utilizadas em certas teorias sintáticas, são claramente noções semânticas.

Outro caso interessante tem que ver com as ambiguidades de escopo como em (5) em que a interpretação depende de qual dos quantificadores tem escopo largo sobre o outro<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As duas interpretações atribuíveis a esta frase, advêm da quantificação associada a um museu ter escopo largo sobre todos os estudantes ou todos os estudantes ter escopo largo sobre um museu. A paráfrase correspondente ao primeiro caso é «Há um museu que todos os estudantes visitaram» (por



(5) *Todos os estudantes visitaram um museu.*

Uma outra questão relevante diz respeito às leituras distributiva e colectiva dos SNs, como se pode ver em (6) e (7)<sup>2</sup>.

(6) *Os músicos da orquestra são bons executantes.*

(7) *Os músicos da orquestra convidaram um pianista.*

No que diz respeito ao Tempo também a Semântica parece ser de crucial importância para compreender frases como (8) e (9), embora actualmente estas questões comecem a ser abordadas pela Sintaxe.

(8) *O João saiu antes de a Maria entrar.*

(9) *O João tinha saído quando a Maria chegou.*

### 1.3. *Novas concepções de Semântica*

Da semântica da palavra, cujo primeiro estudo enquanto tal se deve a Bréal, embora ainda muito relacionado com o estudo da mudança do significado, passou-se para a semântica da frase, que começa a desenvolver-se a partir dos anos 60/70.

Uma nova concepção de Semântica começa a afirmar-se nos anos 80 e atinge grande importância e desenvolvimento nos anos 90. Referimo-nos às teorias dinâmicas do significado que surgem para resolver problemas concretos do tratamento formal de certas anáforas nominais e que se torna extensível a muitos outros domínios. O que é interessante nestas teorias é que a interpretação do discurso é incremental, isto é, interpretamos as frases uma a uma em sequência e vemos cada uma delas como uma extensão da informação construída até aí. Portanto, temos uma interpretação de sequências de frases que correspondem a um discurso. Numa abordagem dinâmica, uma teoria parcial do significado permite que o nosso universo do discurso cresça e que a nossa «visão» da situação se altere à medida que acrescentamos mais informação.

Pelo contrário, uma abordagem estática do significado não capta a intuição de que um SN indefinido pode introduzir um «novo» referente do discurso e que a partir daí este está disponível para a referência anafórica.

Com estas novas teorias, estamos perante uma concepção de Semântica em que o significado se torna processual: uma relação entre condições de *input* e de *output*, tendo como consequência descentrar-se da produção e centrar-se na

---

exemplo, o de Serralves). No segundo caso cada estudante visitou um museu, mas não necessariamente o mesmo (por exemplo, Serralves, Soares dos Reis, ...).

<sup>2</sup> Na frase (6) o predicado «ser bom executante» diz respeito a cada um dos músicos. Na frase (7) «convidar um pianista» diz respeito ao conjunto dos músicos.

recepção; isto é, a forma como um discurso é construído passa a ser vista como uma instrução para o ouvinte o interpretar.

Não se trata, no entanto, de uma substituição da concepção estática, mas antes de um alargamento para dar conta de certos fenómenos ao nível do discurso. Acrescente-se ainda que estas teorias dinâmicas do significado não fazem desaparecer completamente a distinção Semântica/Pragmática.

A argumentação em defesa de uma semântica da frase e até mesmo do discurso vai fundamentar uma reflexão sobre o Tempo e o Aspecto, que constituem um dos domínios das línguas naturais em que as questões que abordámos nesta secção se tornam particularmente evidentes.

## 2. O tratamento do tempo e do aspecto em algumas gramáticas escolares

Tendo em conta que todas as questões relacionadas com o Tempo e o Aspecto se revelam de grande importância, decidimos verificar de que forma as gramáticas escolares contribuem para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir nessa matéria.

Assim, analisámos cinco gramáticas das mais utilizadas no ensino básico/secundário, de acordo com uma grelha previamente elaborada de que constavam, entre outros, os seguintes pontos:

1. Local da gramática onde se faz o estudo do Tempo;
2. Distinção entre Tempo e tempos gramaticais;
3. Tratamento do Tempo em frases simples ou complexas;
4. Sequencialização dos tempos;
5. Distinção entre Tempo e Aspecto.

Verificámos que os autores das gramáticas em questão têm consciência de que o Tempo e o Aspecto constituem matéria necessária para a compreensão da comunicação, dada a relativa atenção que lhe dedicam. Contudo, não o fazem de forma suficientemente organizada nem sistemática, pois ao tentarmos uma resposta para o primeiro ponto da nossa grelha, pudemos observar que, de um modo geral, o estudo do Tempo se encontra associado sobretudo à Morfologia. No entanto, por vezes também se articula com a Sintaxe e ainda, nalguns casos, implícita ou explicitamente, à Semântica.

Parece-nos que esta dispersão se deve, em parte, ao facto de não se fazer nas gramáticas uma distinção clara entre Tempo e tempos verbais<sup>3</sup>. Fazem-no apenas de forma implícita nos casos em que remetem os valores especiais dos

---

<sup>3</sup> A distinção é facilitada em línguas em que existe uma palavra diferente para cada um dos conceitos, como, por exemplo em inglês, *time* e *tense*.

verbos para o lugar reservado à Semântica. Saliente-se o único caso de uma gramática que distingue tempos naturais de tempos verbais, embora de forma não muito desenvolvida. De facto, quem está a fazer o estudo de uma língua necessita de uma explicitação da noção de Tempo, isto é, da sua constituição e da sua representação. Os alunos das escolas facilmente compreenderiam a noção da sua densidade, da sua divisão em intervalos e momentos e das propriedades de que gozam (transitividade, irreflexibilidade, assimetria). Também não seria difícil fazer-lhes entender que um intervalo pode ser fechado, aberto, com início marcado e final desconhecido ou vice-versa e que em frases complexas há situações que estabelecem entre si relações de precedência, de inclusão, de disjunção e de sobreposição. Ora, estas noções não são referenciadas. Ao ocuparem-se do Aspecto há exemplos em que estas relações estão presentes, mas não são acompanhados de qualquer explicação.

A representação do Tempo tem sido objecto de polémica através dos tempos, pois há quem o considere dividido em dois intervalos (o Passado e o Futuro, não sendo o Presente entendido como intervalo) e os que, seguindo a tradição indo-europeia, de que aliás o senso comum se serve, o consideram representado de forma tripartida, através de um eixo sobre o qual se colocam o Passado, o Presente e o Futuro.

Admitamos então a existência desses três intervalos aos quais a tradição gramatical faz corresponder três tempos com a designação de Presente, Passado (ou Pretérito) e Futuro. Acontece, porém, que estes três tempos são insuficientes para cobrir todas as situações que se nos apresentam havendo por isso necessidade de se recorrer a outras formas, simples e compostas, resultando daí um desequilíbrio numérico entre o tempo natural e o tempo verbal. É esta distinção que convém esclarecer.

Vejamos, então, alguns comentários às gramáticas consultadas, que não pretendem de forma alguma ser exaustivos mas ilustrativos de algumas observações que já fizemos.

1. O Tempo é geralmente abordado em frases simples. Este processo nem sempre é o mais adequado. Um exemplo como «O *caracol* *passeava num tronco de árvore*» [G1: 108] é dado para ilustrar o Pretérito. Ora a frase, embora tenha de facto uma referência temporal do passado, está incompleta, porque o Imperfeito é um tempo relacional na maior parte das construções. Por isso, precisaríamos de outra oração ou de um adverbial que lhe completasse o sentido ou permitisse um enquadramento.

2. Parece-nos ainda importante que a informação temporal seja veiculada não só morfologicamente através dos verbos e dos advérbios, mas também composicionalmente, isto é, tendo em conta aquilo que as gramáticas designam por perífrases de diversos tipos, locuções e conjunções.

3. Como na maioria das gramáticas o Tempo é tratado sob o ponto de vista morfológico e as frases ilustrativas são simples, não há lugar nelas para uma referência à sequencialização dos tempos e para uma reflexão sobre tempos dísticos e anafóricos, entendidos estes últimos como dependentes de outro tempo. Exceptuem-se, porém, o caso das orações temporais em que, pela sua natureza, são mostrados exemplos de frases complexas, mas sem qualquer comentário, e o caso da passagem do discurso directo ao indirecto, onde se indicam algumas regras para a alteração dos tempos verbais.

4. Os valores especiais das diferentes formas verbais e dos modos carecem também de algumas correcções, sobretudo no que diz respeito ao rigor das definições e à adequação dos exemplos. Nota-se uma certa confusão entre formas, tipos de frase e actos linguísticos. Por exemplo, atribui-se ao Presente um valor de Imperativo ilustrado por «*Agora tiras-me uma fotografia e falas de mim no jornal, sim?*» [G1: 116]. Ora, sendo o Imperativo um modo, não deve identificar-se com um tempo.

Um outro exemplo da não distinção entre tempos e modos que potencialmente gera confusões é a apresentação num dos compêndios do Pretérito Mais que Perfeito como situando «o facto no passado, mas apresentando-o como anterior a outro também passado» [G4: 150] e exemplificado com duas frases: uma no indicativo – «*Quando entraste, já eu cantara*» – e outra no conjuntivo – «*Creio que não teria sido mau se a Mafalda tivesse cantado*». Ora esta última frase pressupõe que a Mafalda não cantou, isto é, nega os factos descritos pela forma verbal. É por isso que estas construções são *contrafactuais* já que o estado de coisas descrito pelas formas do conjuntivo se verifica num *mundo alternativo*. Sendo assim, e tendo em conta a definição acima avançada, que «factos» são «situados» no passado?

*Mutatis mutandis* o mesmo se poderia dizer de «Ele prometeu bater palmas, se eu cantasse» como exemplo do Pretérito Imperfeito que, dizem os autores, «situa o facto no passado, mas considerando-o contemporâneo de outro também passado» [G4: 150]. Em primeiro lugar, *bater palmas* e *cantasse* podem ser projectados para um futuro, quer em relação a *prometeu*, quer possivelmente, em relação ao tempo da enunciação como se pode ver em 'Ele prometeu bater palmas se eu cantasse, mas eu ainda não decidi se vou ou não cantar'. Mas se a forma *cantasse* tiver efectivamente valor temporal de pretérito, a frase pode ser interpretada como i) negação de ambos os factos – 'Eu não cantei, logo ele não bateu palmas'; ii) negação de um dos factos – 'Eu cantei, mas ele não bateu palmas'; e iii) afirmação de ambos os factos – 'Eu cantei e ele bateu palmas'. Além disso, não será fácil aos destinatários destes compêndios perceber a contemporaneidade ou a sobreposição parcial dos factos: se um exemplo do indicativo «*Nós cantávamos quando eles chegaram*»

[G4: 150] se pode transformar em ‘Quando eles chegaram nós cantávamos’, não nos parece que isso seja possível no exemplo do conjuntivo – ‘\*Se eu cantasse, ele prometeu bater palmas’. Em qualquer dos casos, não nos parece rigoroso invocar os tempos do conjuntivo para *situar factos* quando o que o conjuntivo faz usualmente é pôr em dúvida ou negar os factos.

5. Quanto à nomenclatura relativa às formas verbais há um consenso generalizado, já que todas as gramáticas referem os mesmos tempos, entre simples e compostos. O mesmo não se passa relativamente ao Aspecto, embora no que diz respeito à sua localização acompanhe de forma quase exclusiva o estudo do verbo.

As definições não divergem muito. Uma gramática afirma que o Aspecto «traduz a maneira de ser da acção do ponto de vista da sua duração, desenvolvimento ou conclusão» [G1: 119] e as outras defendem que exprime o ponto de vista do enunciador a respeito da acção expressa pelo verbo e descreve o decurso dessa acção. Sublinhámos a palavra *verbo*, porque, ao apresentarem exemplos das diversas classes aspectuais, recorrem muitas vezes à utilização de adverbiais que reforçam ou alteram o sentido do verbo. Vejamos: no exemplo «O *barco parte sempre à mesma hora*» [G1: 120] aparece sublinhado o verbo partir como exemplo de inceptivo quando a leitura aspectual desta frase é alterada para habitualidade em virtude da ocorrência dos adverbiais *sempre* e *à mesma hora*. Parece-nos, portanto, que se deveria reformular a definição tendo em conta as diferentes formas de que o Aspecto se reveste: lexicalmente, isto é, a informação aspectual relevante que o verbo já contém em si, e composicionalmente tendo em conta a natureza semântica dos complementos (*comer um bolo*, *comer bolos*), através de verbos de operação aspectual (*começar a*, *continuar a*, *acabar de*), e de adverbiais.

6. Verificámos que a terminologia utilizada para distinguir as classes aspectuais é extensa, pouco sistemática e pouco apelativa, se tivermos em conta os destinatários das gramáticas. Este reparo não se dirige apenas às obras consultadas, mas de uma maneira geral à grande maioria das que existem e que procuram adoptar a terminologia tradicional. Para além disto, as mesmas designações variam de categoria de gramática para gramática e, mais uma vez, os exemplos não correspondem à definição.

Vejamos o quadro seguinte elaborado a partir da terminologia utilizada onde podemos constatar o que afirmamos e que nos permitirá concluir sobre a necessidade de estabelecer uma uniformização que clarifique esta matéria.

| [G1]                                                                  | [G2]                                                                                           | [G3]                                                                                                                     | [G4]                                                                                                | [G5]                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Durativo/<br>/Progressivo<br>– <i>Incoativo</i><br>– <i>Iterativo</i> | Perfectivo<br>Imperfectivo<br>Momentâneo<br>Durativo-cursivo                                   | Pontual<br>– <i>Incoativo</i><br>– <i>Inceptivo</i><br>– <i>Conclusivo</i><br>– <i>Cessativo</i>                         | Acabado/<br>/Inacabado<br>Pontual<br>– <i>Incoativo</i><br>– <i>Inceptivo</i><br>– <i>Cessativo</i> | Sem classifica-<br>ção. Mas<br>dizendo que:<br>«por vezes as<br>formas verbas<br>indicam, dura-<br>ção, começo,<br>fim, repetição,<br>etc. da acção<br>verbal» |
| Inceptivo<br>Pontual/<br>/Instantâneo<br>Resultativo                  | Inceptivo<br>Permansivo<br>Cessativo<br>Conclusivo<br>Imediato<br>Iterativo/<br>/Frequentativo | Durativo<br>– <i>Cursivo</i><br>– <i>Permansivo</i><br>– <i>Iterativo</i><br>– <i>Habitual</i><br>Acabado/<br>/Inacabado | Durativo<br>– <i>Iterativo</i><br>– <i>Frequentativo</i>                                            |                                                                                                                                                                |

Como se pode verificar, apenas uma gramática, [G5], não apresenta designações para as categorias aspectuais. A gramática [G2] indica todas as classes como sendo principais e as restantes admitem subclasses. Facilmente se observa que há grandes discrepâncias entre elas. Seria fastidioso referir todas as diferenças observadas. Vejamos apenas alguns exemplos:

1. Uma das variantes do Durativo ou Progressivo em [G1] é o Incoativo que está também referenciado em [G3] e [G4] mas como subclasse do Pontual. Ora, como se sabe, há diferenças fundamentais entre Durativo e Pontual. Consideremos o que se diz a esse propósito: em [G1], afirma-se que com o Incoativo «a acção desenrola-se progressivamente» e o exemplo apresentado é «*Anoitece no mar*» [G1: 120]. Em [G4] diz-se que o valor aspectual é Incoativo, «quando o verbo exprime a ideia de passagem de um estado a outro estado» como em «*O teu irmão tornou-se impertinente*» [G4: 153]. Este exemplo não ilustra assim a concepção de Pontual que o autor apresenta segundo a qual «a acção cumpre-se num instante» [G4: 152].

2. Ainda em [G4], para ilustrar o Inceptivo, definido como «Quando a acção se apresenta no seu princípio» [G4: 153], é dado o exemplo «*O embaixador partiu para Londres*». Não se compreende como pode a definição dada aplicar-se à «acção» *partir*. Isto é, podemos interrogar-nos quando é que o embaixador *principiou* a partir.

3. Em [G3], a frase «*Não repitas mais isso*» é um exemplo utilizado para o Iterativo [G3: 62]. É evidente que o Iterativo corresponde à ideia que se tem da repetição ou até da habitualidade, como, de resto, aceitam os autores quando dizem que o valor aspectual é «Iterativo, quando a acção decorre um

número significativo de vezes» [G3: 62]. Mas no exemplo em questão, até pelo efeito da negação e do imperativo, não se pode conferir iteratividade à frase. De facto, a frase não descreve uma repetição sequer, como seria o caso em 'ele repetiu a mesma afirmação várias vezes'. Note-se que *repetir* é importante, mas também o são *a mesma informação* e *várias vezes*. Por exemplo, encontramos habitualidade em 'O João fuma' ou em 'O João fumou durante a sua juventude' e encontramos iteratividade em 'O João fuma um charuto depois das refeições' ou em 'O João tocou uma sonata durante a tarde inteira'.

4. Para mostrar o valor aspectual que designam por Inacabado são dados, em compêndios diferentes, exemplos discutíveis e pouco de acordo com as definições apresentadas. «*No ano passado, ainda sabia o nome dessa rua*» é um desses exemplos sendo dito que «... o pretérito imperfeito (sabia) acompanhado do advérbio *ainda*, exprimem uma acção que, em determinado momento, é apresentada como não estando concluída» [G4: 152]. O exemplo apresentado tem uma pressuposição semântica que é a proposição 'agora (já) não sei o nome dessa rua'. Sendo assim, ainda que na definição se salvasse que a «acção» «é apresentada como não estando concluída em *determinado momento*» (itálico nosso), a verdade é que o exemplo é de difícil compreensão, tanto mais que *saber* é um estado.

5. Por fim, o uso sistemático do termo *acção* para referir a situação descrita, segundo os autores, pelo verbo levantará por certo problemas uma vez que seria, pelo menos, fundamental distinguir «acções», ou melhor, *eventos*, de *estados*.

Esta breve análise e reflexão que acabámos de fazer suscita naturalmente uma questão: como poderão o Tempo e o Aspecto ser abordados nas gramáticas escolares? Apresentamos em seguida algumas propostas que procurarão responder a esta questão.

### 3. Para uma abordagem do tempo e do aspecto

#### 3.1. O Tempo

Ao abordar o tempo linguístico, convém distinguir três sentidos em que *tempo* pode ser entendido: o tempo físico, o tempo linguístico e o tempo verbal. O estudo do primeiro compete em particular a ciências como a Física, enquanto o «tempo linguístico», se entende como *categoria linguística*, isto é, o tempo tal como é conceptualizado pelas línguas naturais. No âmbito deste último podemos distinguir tempo entendido como *localização temporal*, a que alguns chamam tempo *externo* (consistindo basicamente em situar um estado ou evento no eixo temporal) e tempo como *aspecto* ou tempo *interno*. Quanto ao tempo verbal, isto é, os distintos tempos gramaticais que o verbo apre-

senta, tais como o *Presente*, o *Pretérito Perfeito*, etc. – considera-se que as diferentes formas constituem apenas um dos meios possíveis de exprimir o tempo linguístico.

As línguas localizam no tempo os estados ou eventos e, embora o façam de formas por vezes muito diferentes, têm em comum o facto de operarem essa localização de dois modos fundamentais: de forma *absoluta* ou de forma *relativa*. Quanto à primeira, obtém-se através da inclusão de uma data, como se exemplifica em (10).

(10) O Rui nasceu em 1980.

A localização temporal relativa pode ser estabelecida por referência ao tempo da enunciação, forma *díctica* de referência temporal, como em (11). Neste caso é possível distinguir o tempo *presente*, coincidente com o tempo da enunciação, como em (12), o tempo *passado*, anterior ao tempo da enunciação, como em (13), e o tempo *futuro*, posterior ao tempo da enunciação, como em (14).

(11) O Rui nasceu há 20 anos.

(12) O Rui está neste momento a escrever uma carta.

(13) O Rui escreveu uma carta ontem à tarde.

(14) O Rui vai escrever uma carta amanhã de manhã.

Outra forma de estabelecer a localização temporal pode também ser feita através da referência a outros estados ou eventos cuja localização no tempo já seja conhecida ou dada co(n)textualmente, o que constitui uma forma *anafórica* de referência temporal, como nos exemplos seguintes:

(15) O Rui saiu antes de a Maria chegar.

(16) O Rui tinha partido quando a Maria chegou.

São assim estabelecidas as seguintes relações temporais básicas: simultaneidade (ou sobreposição), parcial ou total, como em (17), anterioridade, como em (18), e posterioridade, como em (19):

(17) O Pedro leu o jornal enquanto o Rui estava a escrever uma carta.

(18) Quando o Pedro chegou, o Rui já tinha escrito uma carta.

(19) O Rui comprou o bilhete às 10; o comboio partiria 1 h depois.

Convém sublinhar que, ao contrário do que algumas abordagens deixam supor, o tempo não é uma propriedade atribuível à semântica de apenas uma unidade linguística (como um verbo ou um advérbio), mas decorre da combinatoria de várias unidades manifestada ao nível da frase ou mesmo de um conjunto de frases; isto é, o tempo linguístico tem uma dimensão composicional



marcadamente discursiva. Ao nível da frase, as unidades linguísticas basicamente responsáveis pela localização temporal, e que a seguir comentamos brevemente, são o tempo gramatical do verbo e os adverbiais de tempo.

Os tempos gramaticais do verbo (mais rigorosamente, numa língua como o Português, os afixos que este incorpora, bem como as formas compostas e as construções perifrásticas que pode assumir) servem para *localizar* no tempo estados e eventos, mas é preciso notar que também têm outras funções importantes: caracterizam *aspectualmente* uma situação, indicando, por exemplo, se ela é única ou repetida, durativa ou pontual, e *modalizam* frequentemente essa situação atribuindo valores de probabilidade, desejo ou certeza, entre outros. Por exemplo, o tempo gramatical do Presente do Indicativo assume de forma sistemática valores de habitualidade e de genericidade, como em (20) e (21).

(20) O Rui joga futebol.

(21) A água ferve a 100 graus centígrados.

O presente propriamente dito é expresso muito frequentemente numa língua como o Português Europeu pela construção *estar a + Infinitivo*:

(22) O Rui está a estudar.

O tempo gramatical do Futuro Simples raramente é usado com valor temporal de futuro, sobretudo num registo oral de comunicação não formal, pois este tempo gramatical é marcadamente modal (hipotético, desiderativo...), como em (23):

(23) Neste momento, o Presidente estará em reunião com o embaixador.

De facto, a indicação do tempo futuro é dada quer através de perífrases, como em (24), quer pelo Presente do Indicativo em combinatórias adequadas com adverbiais de tempo, como em (25).

(24) O Rui vai sair de casa às 13h.

(25) O Rui chega amanhã.

Um tempo cujo valor pode ser caracterizado como essencialmente aspectual, e não temporal, é o Imperfeito do Indicativo, que joga com operações de sobreposição ou inclusão de intervalos de tempo gerando efeitos aspectuais variados. Mas também adquire importantes valores modais, como em (26) e pragmáticos, como em (27).

(26) Bebia agora um cafezinho.

(27) Dava-me um cafezinho?

Convém, pois, sublinhar que nem a expressão do tempo se reduz aos tempos gramaticais do verbo, nem estes exprimem unicamente ou, em alguns casos, preferencialmente o tempo.

Marcam igualmente a referência temporal, a sua localização ou duração um conjunto heterogêneo de construções de valor adverbial, a que chamaremos *adverbiais de tempo*, que incluem advérbios (*agora, ontem*), locuções diversas (*neste momento, depois de amanhã*) e orações temporais (introduzidas por *quando, antes que, depois que*), bem como orações participiais e gerundivas (*terminado o concerto, andando e pensando*). Podemos mesmo generalizar que a marcação mais habitual do tempo linguístico ao nível da frase é uma combinatória de um tempo gramatical e de um adverbial de tempo. Veja-se, por exemplo, que a forma de Presente do Indicativo de «chega» em (28) pode assumir uma leitura de futuro se estiver no contexto de um advérbio adequado, como em (29).

(28) O Rui chega.

(29) O Rui chega amanhã.

Finalmente, deve salientar-se o facto de o tempo linguístico ter uma dimensão transfrástica e discursiva, sendo determinantes para a interpretação temporal dos enunciados a resolução de anáforas temporais em geral, como em (30) e a *sequecialização* dos tempos em particular, como em (31), ou (32).

(30) Nesse momento o Rui entrou na sala.

(31) O Rui chegou a casa cansado. Abriu a porta, ligou a televisão, tirou uma cerveja do frigorífico e atirou-se para o sofá. Agora podia descansar. O dia tinha sido cansativo.

(32) O Manuel decidiu há uma semana que daí a dez dias dizia aos pais que ia mudar de emprego.

### 3.2. O Aspecto

Quanto ao tratamento do Aspecto nas Gramáticas Escolares, sugerimos que se confira especial destaque aos mecanismos linguísticos que regem a estruturação temporal interna das predicções, mais do que a meras questões de terminologia, por vezes excessivamente complexas. Adiantaremos, em seguida – embora em linhas muito gerais – algumas das propostas que consideramos mais relevantes a este nível.

Antes de mais importa dar, de modo muito informal, uma definição de Aspecto. Assim, podemos dizer que o Aspecto representa a estrutura interna das predicções tendo como consequência diferentes tipos de perspetivação das situações envolvidas.

Deste modo, parece-nos ser desejável estabelecer uma distinção entre Aspecto Lexical, tradicionalmente também designado de *Aktionsart*, isto é,

modo de acção (que se refere ao papel desempenhado pelo verbo e seus argumentos) e Aspecto Composicional, que tem a ver com o efeito de certos elementos (como verbos de «operação» aspectual, tempos verbais, adverbiais temporais, etc.) que «modificam» ou «alteram» o «perfil» básico de uma predicação<sup>4</sup>, conferindo-lhe propriedades aspectuais diferentes.

1º. No que toca à classificação aspectual, que se designou anteriormente por Aspecto Lexical, propomos uma primeira divisão entre *Eventos* e *Estados*, conforme as situações sejam ou não dinâmicas. Assim, frases como (33)-(35) serão consideradas de cariz estativo, dado não encontrarmos qualquer marca de dinamismo nas situações que descrevem.

(33) A Maria está doente.

(34) O João é português.

(35) O Rui tem um B.M.W. azul.

Por outro lado, frases como (36)-(38), por se revelarem tipicamente dinâmicas, representam eventos.

(36) O João escreveu uma carta.

(37) A Maria partiu o vidro.

(38) O Rui passeou no jardim.

Poderemos ainda distinguir várias subclasses dentro do grupo dos eventos, se tomarmos em linha de conta factores como a duração ou a existência de um ponto terminal intrínseco. Adoptaremos aqui a categorização proposta por Moens (1987), por se revelar, em nossa opinião, bastante simples e intuitiva.

Assim, para além dos *Estados*, que são durativos, não dinâmicos e atélicos (i.e., não comportam em si um ponto terminativo), teremos uma classificação dos *Eventos* constituída por *Processos*, *Processos Culminados* e *Culminações*.

Os *Processos* distinguem-se dos *Estados* essencialmente por apresentarem um carácter dinâmico, sendo situações de tipo durativo e atélico. Pertencem a esta categoria frases como (39)-(41).

(39) O João passeou no jardim (durante uma hora).

(40) A Maria nadou (durante toda a manhã).

(41) O Pedro leu (durante uma hora).

Os *Processos Culminados* partilham com os *Processos* o dinamismo e a duratividade, distinguindo-se deles apenas por ostentarem um ponto terminal intrínseco, o que significa que necessitam de um tempo bem definido para a

<sup>4</sup> Uma *predicação* deverá ser entendida como uma configuração semântica que resulta da interacção que se estabelece entre um predador (geralmente de natureza verbal) e os seus argumentos.

sua total realização. Alguns exemplos ilustrativos podem ser encontrados em frases como (42)-(44).

(42) O João leu um livro (em meia hora).

(43) A Maria almoçou (em meia hora).

(44) O Rui foi de casa até à escola (em cinco minutos).

Finalmente, as *Culminações* são dinâmicas e télicas mas, ao contrário dos *Processos* e dos *Processos Culminados*, não perduram no tempo. Frases como (45)-(47) ilustram bem esta classe.

(45) O João chegou (às cinco da tarde).

(46) A Maria partiu o vidro (às cinco da tarde).

(47) O gato morreu (às duas da manhã).

2º. O Aspecto Composicional realiza-se através de elementos linguísticos que, de uma forma perfeitamente regular, se aplicam a situações básicas, «alterando» ou «modificando» a sua estrutura temporal interna; desse modo, procedem à sua «conversão» em situações de tipo derivado. Os tempos verbais, os adverbiais temporais e os «verbos de operação aspectual» parecem cumprir esta função.

Tempos verbais como o Presente do Indicativo ou o Pretérito Imperfeito conferem aos Eventos uma leitura tipicamente habitual ou frequentativa, como nos mostram as frases (48)-(51), muito semelhantes a algumas já anteriormente mencionadas.

(48) O João fuma (habitualmente).

(49) A Maria lê o jornal (todos os dias).

(50) O Rui viajava para o Canadá (todos os anos).

(51) O Pedro faltava às aulas (frequentemente).

Também as expressões adverbiais temporais podem alterar, até certo ponto, o «perfil» básico de uma situação. Assim, se uma frase como (52) representa um Processo Culminado, já (53) se aproxima mais de um Processo, na medida em que a informação relativa ao ponto terminativo se torna, neste caso, praticamente irrelevante.

(52) O João leu o livro em meia hora.

(53) O João leu o livro durante meia hora.

Encontramos um exemplo paralelo no contraste entre (54) e (55):

(54) A Maria limpou a casa numa hora.

(55) A Maria limpou a casa durante meia hora.

Finalmente, certos verbos, que aqui designaremos de «operação» aspectual, podem proceder a uma redefinição da estrutura temporal interna característica de uma situação. Assim, se (56) representa um Processo Culminado,

(57) ou (58) ostentam o comportamento linguístico típico de Culminações, enquanto (59) comporta as características definitórias dos Processos e (60) poderá mesmo aproximar-se de uma leitura estativa.

(56) O João leu o livro.

(57) O João começou a ler o livro (às cinco da tarde).

(58) O João acabou de ler o livro (às cinco da tarde).

(59) O João continuou a ler o livro (durante meia hora).

(60) O João esteve a ler o livro (durante meia hora).

Em todos os casos acima indicados estamos perante «operações» aspectuais, que, de uma forma ou de outra, se traduzem na «mudança» categorial das situações.

A nosso ver, uma completa compreensão dos diversos mecanismos aspectuais de que dispomos numa língua como o Português deverá passar, necessariamente, pela consciência do carácter dinâmico e interdependente dos factores que neles tomam parte.

### 1.3. Conclusão

Nesta apresentação tentámos mostrar que o conhecimento do significado é em grande medida parte integrante de uma gramática, mas que não se pode de forma alguma reduzir ao estudo do Léxico, mesmo quando se assume que é estruturado.

Consideramos, assim, que é fundamental atribuir a devida relevância ao estudo da forma como se compõe o significado na frase e também no discurso.

Com efeito, é muitas vezes no quadro de uma frase que o significado de uma palavra se estabelece. Neste sentido, compare-se nas seguintes frases o significado atribuível à palavra *homem*.

(61) O homem é um animal racional.

(62) O homem (que telefonou) é parvo.

Neste sentido focámos na introdução, de forma breve, algumas questões sobre anáforas que constituem alguns problemas que, tal como as questões sobre Tempo e Aspecto que neste texto desenvolvemos, advogam no sentido de uma Semântica Composicional.

Concluimos com duas pequenas citações da *Gramática Simbólica* de Óscar Lopes, fundador do Centro de Linguística da Universidade do Porto e orientador de muitos de nós:

«O reconhecimento das proposições deve ligar-se ao reconhecimento contrastivo de palavras variáveis e invariáveis. Com efeito, é normalmente indispensável que numa oração exista uma forma de qualquer das palavras mais variáveis que há na língua portuguesa: os verbos. Quem pronuncia uma forma

verbal escolhe essa forma no meio de cerca 200. Afirmar uma coisa entre 200 coisas diferentes possíveis é dizer muito mais, dar uma informação muito mais precisa do que quando se escolhe entre 2, 4, 12 ou 24 formas .... No entanto, é raro uma oração ser apenas constituída por uma forma verbal ...» (LOPES, 1971: 15-16).

«A aprendizagem essencial nunca é de soluções, que cada vez são mais depressa ultrapassadas, mas de uma problemática e de uma metodologia revisíveis e abertas ao trabalho e participação de todos, sobretudo das crianças e jovens» (LOPES, 1971: 268).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, J. (1997) – *Pressuposição e Atualização da Informação*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- BRÉAL, M. (1897) – *Essai de Sémantique (sciences des significations)*. Paris: Hachette.
- CUNHA, L. F. (1998) – *As construções com Progressivo no Português: uma Abordagem Semântica*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- FERREIRA, I. (1996) – *O Tempo nas Construções Condicionais*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- LOPES, O. (1971) – *Gramática Simbólica do Português – um esboço*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATOS, S. (1999) – *Adverbiais de Tempo em Português Contemporâneo: Forma e Significação*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MOENS, M. (1987) – *Tense, Aspect and Temporal Reference*, Tese de Doutoramento, Universidade de Edimburgo.
- OLIVEIRA, F. (1994) – «Algumas Peculiaridades do Aspecto em Português» in *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa: vol. II, pp. 151-190.
- OLIVEIRA, F. (1998) – «Algumas Questões Semânticas acerca da Sequência de Tempos em Português» in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 'Línguas e Literaturas', XV, pp. 421-436.
- WEBBER, B. (1991) – «Structure and Ostentation in the Interpretation of Discourse Deixis» in *Language and Cognitive Processes* 6, pp. 107-135.

## COMPÊNDIOS ANALISADOS:

- [G1] AZEREDO, M. O.; PINTO, M. I. F. M. e AZEVEDO, M. J. (1993) – *Da Comunicação à Expressão*, 8ª ed. Porto: Edições ASA.
- [G2] FLORIDO, M. B. e SILVA, M. E. D. (1996) – *Gramática Básica da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, s.d. (Impr. 1996). (Supervisão científica de Joaquim Fonseca).
- [G3] FIGUEIREDO, O. e BIZARRO, R. M. (1997) – *Da Palavra ao Texto: Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA. (Supervisão científica de Mário Vilela).
- [G4] PINTO, J. M. C. (1998) – *Gramática de Português*, 2 ed.. Lisboa: Plátano Editora.
- [G5] FERREIRA, A. G. e FIGUEIREDO, J. N. (1997) – *Compêndio de Gramática Portuguesa: 7º, 8º e 9º anos Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora, s.d. (Dep. Legal 1997).



# ENTRE A GRAMÁTICA TRADICIONAL E A GRAMÁTICA DE VALÊNCIAS

*Fátima Silva*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

## Introdução

Uníssona<sup>1</sup> na caracterização do perfil do professor de Português é a asserção de que este deve possuir uma formação teórica profunda e diversificada no domínio da língua e da linguística, garantida, de forma inicial, pela universidade, e, a um nível contínuo, por um processo de auto-formação. Ao domínio de toda a complexidade do sistema linguístico alia-se necessariamente uma consciencialização da distância que separa a especialização linguística da sua aplicação na sala de aula, o que se traduz na capacidade de construir um quadro teórico decorrente da síntese apreendida no domínio das investigações linguísticas como base de uma gramática científica a partir da qual se viabiliza a construção de uma gramática pedagógica. Em consequência, a prática do professor fundar-se-á em princípios de autonomia e coerência, activados na convicção de que «a gramática ensina o uso corrente da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno «linguagem», problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão escrita, serve de muleta para compreender textos difíceis, aprofunda e aperfeiçoa a capacidade de comunicação» (VILELA, 1993: 144).

No sentido de contribuir para a explicitação do papel da linguística na actuação do professor, toma-se como objecto deste trabalho<sup>2</sup> a comparação, em alguns aspectos, das propostas da gramática tradicional e da gramática de

---

<sup>1</sup> Cf., por exemplo, MELLO, Cristina (1999); BARBOSA, J. Morais *et alii.* (1999); VILELA, Graciete *et alii.* (1995).

<sup>2</sup> A autora agradece a Mário VILELA a produtiva leitura crítica deste trabalho e a sugestão do tema.



valências em relação ao tratamento da estrutura frásica, instituindo-se como objectivo fundamental dessa análise a validação, pedagógica, da hipótese da produtividade de soluções ecléticas<sup>3</sup> na abordagem de temas gramaticais em contexto escolar, decorrente da verificação, linguística, da produtividade da proposta da gramática de valências para a solução de algumas questões suscitadas pela análise da gramática tradicional.

### 1. A gramática tradicional

A gramática tradicional teve origem em Alexandria, com Aristóфанes de Bizâncio, Aristarco de Samotrácia e Dionísio de Trácia, com a finalidade de fixar o uso literário do grego clássico dos textos homéricos, tendo servido posteriormente de modelo à gramática latina, na sua dupla funcionalidade de descrição sistemática da língua e instrumento do seu ensino.

No Ocidente, o modelo greco-latino impôs-se até há bem pouco tempo, sendo ainda visível na gramática contemporânea a mesma exigência de base da gramática geral, no que se refere, por exemplo, à sua capacidade de formular hipóteses sobre o funcionamento da língua, através da formalização e construção de sistemas, fundadas na observação de dados fornecidos por realizações linguísticas extraídas de textos literários ou criadas pelo autor.

Esta metodologia está subjacente a um número considerável de gramáticas escolares, que dão ainda continuidade a muitos dos princípios postulados pelo modelo referido quanto ao modo de organização do saber linguístico.

No sentido de apresentar algumas das suas características no âmbito do tópico em análise, foi seleccionado o *Compêndio de Gramática de Língua Portuguesa*, da autoria de J. M. Nunes de Figueiredo e A. Gomes<sup>4</sup>, justificando-se a presente opção pelo facto de esta gramática servir, há algumas gerações, como instrumento operatório para muitos alunos e de constituir um exemplo visível da fixação do modelo linguístico conducente à activação do uso correcto da língua.

---

<sup>3</sup> A selecção desta hipótese de trabalho fundou-se na convicção, já presente em António FRANCO (1989: 63-65), de que, se teorias diferentes se prestam de modo também diverso para a descrição dos diferentes planos da língua, optar pelas soluções ecléticas no domínio da investigação de áreas parciais da língua não constitui de forma alguma uma solução negativa. A sua produtividade residiria no facto de a opção consciente por determinadas propostas descritivas de uma componente da língua estar orientada para a resolução dos problemas suscitados pelo ensino-aprendizagem do Português.

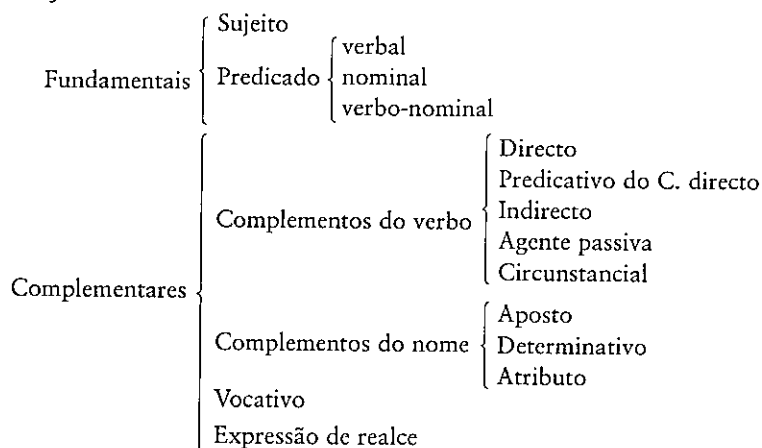
<sup>4</sup> No tratamento do tópico em questão, a análise desta gramática será complementada com o recurso pontual à *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Lindley CINTRA e Celso CUNHA.

### 1.1. Alguns princípios

A gramática tradicional elege como unidades preferenciais a palavra e a frase, incidindo em aspectos morfológicos e sintácticos. Fundando-se o domínio morfossintáctico da língua no conhecimento dos padrões fundamentais inerentes à construção frásica, a análise sintáctica das frases é feita a partir da consideração das funções sintácticas, perspectivadas em correlação com a posição que cada palavra ocupa na frase, as relações gramaticais, as relações estruturais e as propriedades inerentes e contextuais de cada palavra<sup>5</sup>. A descrição proposta por este modelo assenta, assim, numa classificação fundamentalmente sintáctica dos termos da oração, sendo a partir do verbo que se efectua a sua integração em classes. Os elementos integrantes e caracterizadores de cada classe constituem as estruturas sintácticas que devem ou podem co-ocorrer com o verbo. Da descrição completa do contexto frásico resulta a possibilidade de se estabelecer uma tipologia de verbos, fundada basicamente na determinação do número e funções que se seguem ao verbo, pois o constituinte que o precede não tem valor distintivo pelo facto de o acompanhar quase sempre e definir-se como um argumento que lhe é externo.

Neste enquadramento, os autores citados tomam como ponto de referência a 'oração', definida como «uma palavra ou conjunto de palavras com que se faz uma afirmação» (FIGUEIREDO, GOMES, 1979: 53), uma unidade estruturada de várias posições, como demonstra o seguinte esquema, adaptado (*ibidem*: 70).

#### Elementos da oração



<sup>5</sup> A base para a classificação dos verbos é a regência verbal, que permite distinguir dois grupos: o do sujeito e objecto e o dos adjuntos adverbiais. Os primeiros constituem as funções de membros de frase que referem directamente o verbo e os segundos, funções que não têm essa característica (VILELA, 1986: 21).

Tomando como ponto de referência este esquema, pode verificar-se como se propõe o modelo gramatical em análise descrever as estruturas frásicas que a seguir se explicitam e que se integram apenas em frases contendo uma oração, isto é, em frases simples.

### 1.2. *Alguns princípios aplicados*

O predicado, considerado como o fulcro da oração, «é o que se afirma acerca do sujeito» (*ibidem*: 55), denominando-se verbal, se é constituído por um verbo de significação definida, como acontece, por exemplo, em

- (1) O gato ronrona.
- (2) A Maria converteu-se ao Cristianismo.

nominal, quando exprime significação indefinida, necessitando, por isso, de uma palavra que complete a sua significação, como se atesta em

- (3) O casaco do Manuel é verde.
- (4) Eu cá estou feliz!

e verbo-nominal, se se trata de verbo transitivo que pede nome predicativo do complemento directo, de que é exemplo a realização

- (5) A Sara achava aquela matéria interessante.

No domínio do predicado nominal, integram o nome predicativo do sujeito, definido como «o substantivo, adjectivo, pronome, advérbio ou expressão equivalente que, referindo-se ao sujeito, completa a significação do verbo» (*ibidem*: 56). Nos exemplos tratados, exercem a função sintáctica os segmentos frásicos 'verde' (3) e 'feliz' (4).

Por sua vez, o sujeito é descrito como «o ser ou coisa sobre que se faz uma afirmação», constituindo, com o predicado, a essência da oração. Isto significa que o sujeito se posiciona tipicamente antes do predicado, instituindo-se, como mostram as frases transcritas, em primeiro elemento da oração.

Para lá destes segmentos considerados fundamentais, há outros de natureza complementar, que se subdividem entre elementos que afectam o nome, elementos que se referem ao verbo e elementos que implicam toda a oração.

No que diz respeito a estes últimos, os autores distinguem dois: o vocativo, representado pelo nome próprio 'Ana' em

- (6) Não me trates mal o cachorrinho, Ana!

que designa «o nome de pessoa, animal ou coisa personificada, a quem nos dirigimos» (*ibidem*: 68), e a expressão de realce, presente em 'cá', na frase

- (4) Eu cá estou feliz!

caracterizada por ser uma das «palavras e expressões que, embora desnecessárias<sup>6</sup> ao sentido da oração, se emprega para dar mais vida e realce à frase» (*ibidem*: 69).

Os segmentos do nome podem ser avaliados com base nas realizações sintáticas:

- (3) O casaco verde do Manuel foi para a lavandaria.
- (7) A Margarida, cozinheira exímia, fez um bolo delicioso no fogão novo.
- (8) A casa do Zé foi construída o ano passado por um empreiteiro muito conhecido.
- (9) A Joana pensou nos amigos durante as férias de Verão.
- (10) O empregado serviu o almoço aos clientes na varanda do hotel às 14.00 h.

De facto, enquanto os segmentos ‘delicioso’, ‘novo’, ‘muito conhecido’ e ‘verde’ têm a função de atributo, os segmentos ‘de Verão’, ‘do Zé’, ‘do Manuel’ e ‘do hotel’ são complementos determinativos, exercendo o grupo nominal ‘cozinheira exímia’ a função de aposto. Estes complementos são, em termos morfossintáticos, definidos, respectivamente, como o adjetivo que se junta ao substantivo para o caracterizar, o substantivo que se liga a outro substantivo pela preposição ‘de’, para designar posse, parentesco ou o objecto de uma acção ou sentimento, e o substantivo que se junta a outro com o objectivo de o determinar ou caracterizar de forma mais individualizada (*ibidem*: 67-68).

No que se refere aos complementos do verbo, o complemento directo designa «o objecto sobre que recai directa e imediatamente a acção significada pelo verbo» (*ibidem*: 58), sendo pedido pelos verbos transitivos e situando-se depois do verbo sem ser, normalmente, regido por preposição. Neste contexto, poderiam inscrever-se os segmentos marcados em *itálico* nos exemplos a seguir apresentados:

- (5) A Sara achava *aquela matéria interessante*.
- (6) Não me trates mal *o cachorrinho*, Ana!
- (7) A Margarida, cozinheira exímia, fez *um bolo delicioso* no fogão novo.
- (10) O empregado serviu *o almoço* aos clientes na varanda do hotel às 14.00 h.
- (11) O empregado serviu *os clientes*.
- (12) O saco pesava *10 Kg*.
- (13) Ele colocou *o dicionário* na estante.
- (14) O guarda-redes empurrou *o adversário* contra o poste.
- (15) A polícia coagiu-o a uma confissão do crime.
- (16) A mãe penteava-lhe muitas vezes *o cabelo*.
- (17) Ele tem um *BM*.

<sup>6</sup> Cf., Para avaliação do qualificativo ‘desnecessárias’, Franco, António, 1991, *Descrição das Partículas Modais no Português e no Alemão*, Col. Linguística, Coimbra, Coimbra Editora.

Por sua vez, o complemento indirecto, constituindo «a palavra ou expressão sobre que indirectamente recai a acção expressa pelo verbo» (*ibidem*: 60), caracteriza-se por ser geralmente regido pela preposição ‘a’ e por ocupar normalmente uma posição posterior à do complemento directo, à excepção dos casos em que ocorre como pronome pessoal. A ilustração deste elemento da oração é visível nos segmentos que ocorrem em itálico nos seguintes exemplos:

- (2) A Maria converteu-se *ao Cristianismo*.
- (6) Não *me* trates mal o cachorrinho, Ana!
- (9) A Joana pensou *nos amigos* durante as férias de Verão.
- (10) O empregado serviu o almoço *aos clientes* na varanda do hotel às 14.00 h.
- (15) A polícia coagiu-o *a uma confissão do crime*.
- (16) A mãe penteava-*lhe* muitas vezes o cabelo.
- (18) Ela obedece sempre *ao pai*.
- (19) A nossa vida pertence-*nos* por inteiro.

Enquanto o nome predicativo do complemento directo é definido como a palavra ou expressão equivalente que ocorre com verbos transitivos para completar a significação do complemento directo, que qualifica – veja-se a este propósito a palavra ‘interessante’ no exemplo

- (5) A Sara achava aquela matéria interessante.

o agente da passiva surge também ligado aos verbos transitivos, para designar o agente da acção sofrida pelo sujeito e é expresso geralmente por meio da preposição ‘por’, situação verificável no segmento ‘por um empreiteiro muito conhecido’, ocorrente em

- (8) A casa do Zé foi construída o ano passado por um empreiteiro muito conhecido.

O complemento directo e o complemento agente da passiva surgem, assim, ligados à noção de ‘verbo transitivo’, brevemente definido como aquele que tem complemento directo e é passível de passivização (*ibidem*: 242), e em oposição ao conceito de ‘verbo intransitivo’ (*ibidem*: 80).

Esta exiguidade descritiva pode ser compensada pela definição de Lindley Cintra e Celso Cunha, no subcapítulo dedicado à regência verbal da Nova Gramática do Português Contemporâneo. Assim, o verbo intransitivo é aquele que expressa uma ideia completa, de que seria exemplo

- (1) O gato ronrona.

‘Transitivo’ é o termo aplicado aos verbos que «exigem sempre o acompanhamento de uma palavra de valor substantivo (objecto directo ou indirecto) para integrar-lhes o sentido» (1984: 513), dependendo este atributo da ausên-

cia (directo) ou presença (indirecto) de uma preposição intermédia na ligação ao verbo.

Esta concepção tradicional da transitividade verbal decorre do sentido etimológico do termo transitivo – ‘transitório’, ‘que se transmite ou transforma’, ‘que transita ou faz transitar’ (FERREIRA, 1986: 1702) – e pode sintetizar-se na ideia da passagem a um objecto de uma actividade exercida por um sujeito. Esta interpretação semântica é geralmente traduzida num processo de regência consignado no tipo de ligação que se estabelece entre o verbo e o seu complemento.

Falta ainda referir, ao nível desta ligação, o complemento circunstancial que, igualmente inscrito no âmbito dos elementos complementares da oração, é definido como «a palavra ou expressão que designa uma circunstância ocasional da acção do verbo» (FIGUEIREDO, GOMES, 1979: 62), podendo ser várias as circunstâncias designadas pelo complemento (tempo, lugar, modo, preço, companhia, matéria, causa, fim, meio, instrumento) e dupla a possibilidade morfosintáctica da sua expressão: substantivo, geralmente precedido de preposição, e advérbio. Tomando em consideração esta explicitação, podemos detectar nos segmentos em itálico dos exemplos a seguir apresentados dados complementos circunstanciais exprimindo valores semânticos diferentes, a saber:

– lugar onde

- (7) A Margarida, cozinheira exímia, fez um bolo delicioso *no fogão novo*.
- (10) O empregado serviu o almoço aos clientes *na varanda do hotel* às 14.00 h.
- (13) Ele colocou o dicionário *na estante*.

– lugar para onde

- (14) O guarda-redes empurrou o adversário *contra o poste*.
- (20) Eles foram *a Lisboa*.
- (21) O casaco verde do Manuel foi *para a lavandaria*.

– tempo

- (8) A casa do Zé foi construída *o ano passado* por um empreiteiro muito conhecido.
- (9) A Joana pensou nos amigos *durante as férias de Verão*.
- (10) O empregado serviu o almoço aos clientes na varanda do hotel *às 14.00 h*.
- (16) A mãe penteava-lhe *muitas vezes* o cabelo.
- (18) Ela obedece *sempre* ao pai.
- (22) A tartaruga vive *muito tempo*.

– modo

- (6) Não me trates *mal* o cachorrinho, Ana!
- (19) A nossa vida pertence-nos *por inteiro*.
- (23) Eles comportaram-se *bem*.

### 1.3. *Alguns problemas*

A descrição efectuada permite extrair algumas conclusões acerca dos princípios postulados por este modelo gramatical e, conseqüentemente, proceder ao levantamento de alguns dos problemas inerentes à sua aplicação.

Assim, embora a informação apresentada esteja basicamente correcta e seja pertinente na interpretação dos dados linguísticos, o que valida a utilização de uma grande parte dos termos propostos, ela não é suficiente para explicitar de forma adequada as estruturas frásicas referidas, por apresentar, ao nível da descrição das suas propriedades, algumas limitações, que se traduzem, de forma geral, na mistura de critérios na classificação dos elementos frásicos, na insuficiência de uma análise da estrutura da frase baseada essencialmente em funções sintácticas, na insuficiência distintiva da classificação de verbos proposta e na dificuldade em determinar os elementos nucleares e não nucleares da frase.

De facto, ter «... por base as funções sintácticas [...] leva, por vezes, a não evidenciar que os constituintes da frase estão organizados estruturalmente, de acordo com certas características de alguns elementos nucleares da frase, isto é, a sua estrutura argumental» (OLIVEIRA, 1999: 53), como se pode verificar, em conformidade com os exemplos analisados, na consideração dos segmentos frásicos correspondentes ao complemento directo, ao complemento indirecto, à partícula de realce e aos complementos circunstanciais.

De uma forma geral, a limitação de «situar num mesmo espaço teórico factos que de semelhante têm apenas algumas propriedades morfológicas ou morfossintácticas» (VILELA, 1986: 7) resulta, muitas vezes, da inadequação do conteúdo dos termos utilizados ao papel efectivamente desempenhado na estrutura sintáctica, especificada, por exemplo, em termos de confusão entre noção categorial e noção funcional, e ainda da obliteração da situação de comunicação em que são actualizadas as frases, pelo facto de ser um modelo com um forte pendor para o escrito.

Se a não contemplação das manifestações da língua no seu uso pode ser atestada através da frase

(4) Eu cá estou feliz!

por meio do segmento 'cá', a primeira lacuna referida encontra ilustração na classificação dos verbos e nos complementos circunstanciais.

Assim, a classificação dos verbos em transitivos e intransitivos, ainda que semanticamente motivada – o verbo transitivo representa uma actividade que passa de um agente ou actor a um paciente –, acaba por decorrer mais do contexto do seu emprego, primeiro, porque esta consideração apenas parece válida para um grupo de verbos – os de acção –, em que não encaixa o verbo 'ter', como se verifica em

(17) Ele tem um BM.

que igualmente não apresenta possibilidade de passivização, e segundo, porque o mesmo verbo pode ser transitivo ou intransitivo em função do contexto.

Por sua vez, a classificação dos complementos circunstanciais denota uma certa mistura de critérios, visto que a sua definição aponta mais para uma vertente de natureza semântica do que propriamente sintáctica (modo, lugar, tempo). Não se justifica, por isso, sintacticamente, a ocasionalidade com que esses complementos são caracterizados, pois a sua omissão da frase em que se inscrevem basta, em certos casos, para a sua agramaticalidade. Reveja-se as frases

(13) Ele colocou o dicionário *na estante*.

(20) Eles foram *a Lisboa*.

(21) O casaco verde do Manuel foi *para a lavandaria*.

relativamente aos quais se manifesta a obrigatoriedade de realização dos complementos de lugar, que não podem, por conseguinte, ser considerados como circunstâncias ocasionais facilmente elimináveis.

Dado que esta análise prova que assentar a explicitação gramatical exclusivamente neste modelo é erróneo do ponto de vista do desenvolvimento das competências preconizadas pelo Programa de Português para o funcionamento da língua, considera-se pertinente, para um tratamento mais adequado das estruturas frásicas indicadas, apresentar uma outra proposta de descrição linguística, a gramática de valências.

## 2. Gramática de valências

A gramática de valências nasceu da proposta de Lucien Tesnière (linguista francês), em 1959, desenvolvida posteriormente na Alemanha e por germanistas. Em Portugal foi introduzida em 1986 por Mário Vilela e Winfried Busse.

Inicialmente, a gramática de valências era quase sinónimo de 'regime', no sentido em que permitia determinar o regime do verbo, do adjectivo e do substantivo, cabendo à gramática de dependências a função mais lata de descrever as relações de dependência no interior da frase, nomeadamente no que se refere às relações entre o verbo e os complementos de frase. Na verdade, a designação 'gramática de dependências', a que serve de rótulo à teoria seguida pela escola de Leipzig (Helbig e Wotjak) baseada em Bondzio, comporta uma abrangência mais ampla em que 'valência' representa já um submodelo de 'dependência'.



No entanto, apesar de a primeira noção se referir apenas a uma parte da frase e esta última à frase no seu todo, houve a tendência de as considerar como sinónimos, tendo-se igualmente procurado completar a proposta sintáctica de Tesnière<sup>7</sup> com o contributo de uma abordagem semântica, pelo que se convocam normalmente para o tratamento das estruturas frásicas duas vertentes linguísticas: sintaxe e semântica.

### 2.1. *Alguns princípios*

Assim, nesta teoria, que assentava na determinação das relações de dependência no interior da frase, concebida a partir de um centro sintáctico-semântico de que dependem os demais elementos, a valência surgiu como uma proposta de explicação sistematizada dos constituintes frásicos. De facto, a gramática de valências estuda a estrutura relacional dos vocábulos, considerando o número de lugares vazios que apresentam. Por lugar vazio entende-se o termo que preenche o(s) lugar(es) da estrutura relacional expressa pela significação do lexema, que pode ser um substantivo, um adjectivo, um advérbio ou um verbo.

Esta última categoria é, de resto, a que mais evidentemente apresenta estruturas relacionais, pela relação estreita que estabelece com os complementos que com ele co-ocorrem. Neste contexto, considera-se a estrutura da oração do ponto de vista do elemento léxico que ocupa a posição do predicado, determinando que elementos são indispensáveis para completar o seu sentido, isto é, que elementos estão nele implicados.

As expressões que, nas frases, correspondem aos lugares vazios são designadas como actantes, elementos frásicos que se caracterizam por determinadas propriedades, resultantes do facto de os elementos sintácticos exprimirem de modo substituto relações entre os elementos de um dado estado de coisas configurado pelo falante. Com base nesse tipo de relações, é possível determinar alguns critérios relevantes para a distinção entre actantes: posição não marcada, pró-forma ou signo mínimo com o qual pode permutar, isto é, a pronominalização, a presença ou ausência de marca preposicional e a interrogação.

---

<sup>7</sup> A insuficiência da teoria de Tesnière para a explicitação cabal da estruturação frásica, independente da sua validação como instrumento produtivo na sua análise sintáctica, pode constatar-se, por exemplo, em VILELA (2000), HAPP (1978), WOTJAK (1994) e RICHARD-ZAPPELLA *et alii.* (1995).

De uma forma global, ela pode ser explicitada tomando como ponto de referência a afirmação de Gerd WOTJAK, de que «... en un sentido semiótico y muy genérico, la sintaxis tiene que ver con la interrelación, con la combinatoria de UL [unidades léxicas] portadoras de significados y que, para la descripción sintáctica, hay que basarse, fundamentalmente, en dos aspectos de contenido: en el léxico-semántico de un lado y en el pragmático-comunicativo del otro, aspectos de contenido que se completan por el aspecto formal-morfosintáctico indicador de estos primeros» (1994: 71-72).

A utilização destes critérios, que toma como ponto de partida o valor sintático da estrutura frásica, permite estabelecer uma tipologia de actantes, assumindo como ponto de referência a sua importância e frequência em Português. O resultado dessa análise é dado no quadro seguinte<sup>8</sup>.

|     | Posição     | Marcas Morfológicas         | Pronominalização                                                 | Interrogação                                                           |
|-----|-------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| A1  | antes de V  | zero                        | eu, tu, ele...<br>este                                           | (que)m (é que) +A1+V?                                                  |
| A2  | depois de V | zero (por vezes,<br>prep a) | o, a<br>me, te, se                                               | (o)que/quem (é que)<br>+A1+V?                                          |
| A3  | depois de V | prep a                      | me, te, nos, vos, lhe, a,<br>isso                                | a quem (é que)+A1+V?                                                   |
| A4  | depois de V | prep de, a, em...           | prep+nome (forma<br>oblíqua) de/a/cm<br>mim, ti, si,<br>ele, ela | de / a/ em que/quem (é<br>que)+A1+V?                                   |
| A5  | depois de V | prep em, dentro,<br>de...   | aí, lá, nesse, lugar                                             | onde (é que) +A1+V?                                                    |
| A6  | depois de V | para, a, de                 | prep+aí, ali, lá, a esse<br>lugar                                | prep+onde (é que)<br>+A1+V?                                            |
| A7  | depois de V | para, de, desde             | para então, para essa<br>hora                                    | para que data, hora/<br>/desde quando, que data,<br>hora (é que)+A1+V? |
| A8  | depois de V | zero                        | isto, tanto, pouco,<br>muito                                     | quanto+Sn (tempo,<br>preço, medida, etc.) (é<br>que)+A1+V?             |
| A9  | depois de V | adv. modo ou<br>de+mancira  | assim, deste modo                                                | como (é que)+A1+V?                                                     |
| A10 | depois de V | como                        |                                                                  | como (é que)+A1+<br>+V+A2?                                             |

<sup>8</sup> Quadro cedido por Mário VILELA.

De acordo com o número das suas valências, os verbos classificam-se essencialmente em avalentes (sem actantes), monovalentes (um actante), bivalentes (dois actantes) e trivalentes (três actantes). Esta classificação permite situar as frases num determinado modelo frásico, estabelecendo, em consequência, um dado esquema argumental.

Qualquer que seja esse esquema, o verbo institui-se como núcleo de nó actancial, condicionando os elementos que preenchem o seu sentido, mediante a determinação das propriedades morfossintáticas, sintáticas, semântico-categoriais e semântico-relacionais dos actantes, que podem ocorrer de forma obrigatória ou facultativa ao nível da sua linearização.

De facto, a par de actantes obrigatoriamente expressos na estruturação frásica, outros há que, por poderem ser intuitivamente interpretados sem a sua realização ou resultarem de elisões lexicalizadas ou contextuais, se tornam facultativos na realização frásica, ainda que continuem a fazer parte do esquema argumental de um determinado verbo.

Tendo em consideração a definição inicial proposta por Tesnière (1959), o verbo representa um pequeno drama, em que estão inscritos um processo (o verbo), actores (actantes) e circunstâncias (circunstantes)<sup>9</sup>, distinguindo-se estes dois últimos pelos traços a seguir apresentados:

| Actantes                                | Circunstantes                              |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------|
| obrigatoriedade                         | não obligatoriedade                        |
| latência                                | não latência                               |
| restrições estreitas de compatibilidade | livre co-ocorrência com qualquer predicado |
| substituição por pró-verbo              | co-ocorrência com pró-verbo                |
| argumentos                              | especificações de argumentos               |
| específicos de classes                  | não específicos de classes                 |
| valor proposicional                     | carácter não proposicional                 |

Da distinção efectuada, conclui-se que os circunstantes são os «elementos instanciados na frase que não pertencem à insaturação do verbo» (VILELA, 1999: 83), visto que não são subcategorizados por ele e, por isso, não definem

<sup>9</sup> TESNIÈRE formula da seguinte forma essa distinção: enquanto os actantes «sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la façon plus passive, participent au procès», os circunstantes «expriment les circonstances de temps, lieu, manière, etc... dans lesquelles se déroulent le procès» (1969: 102).

o modelo frásico do verbo com o qual ocorrem, podendo ser interrogados com formas como ‘onde’, ‘porquê’, ‘como’, ‘quando’.

Dado que a sua realização morfossintáctica e o traço ‘eliminação’ não garantem a distinção cabal entre actantes e circunstantes, procede-se, para esse efeito, à sua conversão numa oração adverbial ou coordenada, mediante aplicação do pró-verbo correspondente, cuja gramaticalidade indica a presença de um circunstante. A aplicação deste teste, por exemplo, aos segmentos destacados nas realizações

(16) A mãe penteava-lhe *muitas vezes* o cabelo.

(20) Eles foram *a Lisboa*.

assim representadas

(24) A mãe penteava-lhe o cabelo e fazia isso *muitas vezes*.

(25) \*Eles foram e fizeram isso *a Lisboa*.

indica que o primeiro segmento testado – ‘muitas vezes’ – é circunstante e o segundo – ‘a Lisboa’ – um actante, na medida em que se obtém, no último caso, uma frase agramatical.

Relativamente à participação destes últimos no ‘processo’, Mário Vilela descreve-os como factores de sentido frásico e textual, que prolongam e completam a estrutura verbal, de que são uma manifestação exterior máxima. Por isso, a fronteira entre actantes e circunstantes não é uma fronteira de conteúdo: um mesmo termo pode contrair com o mesmo verbo uma relação de actante ou de circunstante. A oposição é sobretudo uma oposição estrutural: se o actante completa o verbo com vista à construção da frase, determinando assim o sentido verbal, o circunstante caracteriza os traços da estrutura frásica, explicitando-os (1994: 214).

## 2.2. Alguns princípios aplicados

Dos princípios apresentados conclui-se que «la valencia recoge la combinatoria sintagmática específica de cada elemento léxico» (GARCÍA-MIGUEL, 1995: 17), pelo que, de um ponto de vista prático, o léxico e a gramática apresentam-se necessariamente interligados.

No que diz respeito ao conjunto de frases já observadas, a aplicação desses princípios permite fazer o levantamento de algumas das estruturas frásicas nucleares do Português, o que constitui uma indicação quanto ao número e tipo de actantes que admitem. Assim, estão representadas realizações frásicas correspondentes a predicados monovalentes, bivalentes e trivalentes, que fornecem diferentes combinatórias possíveis dos actantes:

| Tipos de predicados | Estrutura Frásica | Exemplos                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| monovalentes        | A1 V              | (1) O gato ronrona.<br>(3) O casaco do Manuel é verde.<br>(4) Eu cá estou feliz!<br>(8) A casa do Zé foi construída o ano passado por um empreiteiro muito conhecido.                     |
|                     | A1 V A2           | (7) A Margarida, cozinheira exímia, fez um bolo delicioso no fogão novo.<br>(11) O empregado serviu os clientes.<br>(16) A mãe penteava-lhe muitas vezes o cabelo.<br>(17) Ele tem um BM. |
| bivalentes          | A1 V A3           | (18) Ela obedece sempre ao pai.<br>(19) A nossa vida pertence-nos por inteiro.                                                                                                            |
|                     | A1 V A4           | (2) A Maria converteu-se ao Cristianismo.<br>(9) A Joana pensou nos amigos durante as férias de Verão.                                                                                    |
|                     | A1 V A6           | (20) Eles foram a Lisboa.<br>(21) O casaco verde do Manuel foi para a lavandaria.                                                                                                         |
|                     | A1 V A8           | (12) O saco pesava 10 Kg.<br>(22) A tartaruga vive muito tempo.                                                                                                                           |
|                     | A1 V A9           | (23) Eles comportaram-se bem.                                                                                                                                                             |
| trivalentes         | A1 V A2 A3        | (10) O empregado serviu o almoço aos clientes na varanda do hotel às 14.00 h.                                                                                                             |
|                     | A1 V A2 A4        | (15) A polícia coagiu-o a uma confissão do crime.                                                                                                                                         |
|                     | A1 V A2 A5        | (13) Ele colocou o dicionário na estante.                                                                                                                                                 |
|                     | A1 V A2 A6        | (14) O guarda-redes empurrou o adversário contra o poste.                                                                                                                                 |
|                     | A1 V A2 A10       | (5) A Sara achava aquela matéria interessante.                                                                                                                                            |
|                     | A1 V A9 A2        | (6) Não me trates mal o cachorrinho, Ana!                                                                                                                                                 |

A leitura deste quadro suscita algumas considerações atinentes à aplicação dos princípios enunciados, quer no que se refere aos elementos considerados nucleares, quer em relação aos não nucleares.

Ao nível dos elementos nucleares, verifica-se, para os actantes especificados, o seu enquadramento no domínio dos actantes obrigatórios, visto que não se operou a elisão de nenhum deles na linearização do conteúdo proposicional que configuram. Essa materialização não representa, contudo, valor de tipificação, na medida em que a existência de actantes facultativos, explicável devido a diferentes fenómenos, é frequente em Português. O resultado obtido nesta análise é, por conseguinte, incompleto do ponto de vista das potencialidades de realização actancial nas estruturas sintácticas, justificando-se, no entanto, no contexto do objecto de estudo escolhido<sup>10</sup>.

Por sua vez, os segmentos frásicos não integrados nas estruturas nucleares determinadas inscrevem-se no âmbito dos circunstantes, ou seja, no conjunto das especificações que contribuem para a manifestação do conteúdo proposicional global do estado de coisas configurado no significado lexical do verbo ou dos seus argumentos, de que é, neste último caso, exemplo o aposto «cozinheira exímia», que especifica o A1, em

(7) A Margarida, cozinheira exímia, fez um bolo delicioso no fogão novo.

O levantamento dos elementos frásicos não nucleares permite destacar diferentes tipos de elementos secundários.

Por um lado, é possível estabelecer um grupo de circunstantes, que actualizam determinadas circunstâncias envolvendo o processo. São preferencialmente realizados pelos designados adverbiais, podendo assumir, por exemplo, um valor temporal:

(8) A casa do Zé foi construída *o ano passado* por um empreiteiro muito conhecido.

(9) A Joana pensou nos amigos *durante as férias de Verão*.

(10) O empregado serviu o almoço aos clientes na varanda do hotel *às 14.00 h*.

(16) A mãe penteava-lhe  *muitas vezes*  o cabelo.

um valor local:

(7) A Margarida, cozinheira exímia, fez um bolo delicioso *no fogão novo*.

(10) O empregado serviu o almoço aos clientes *na varanda do hotel* às 14.00 h.

e modal:

(19) A nossa vida pertence-nos *por inteiro*.

<sup>10</sup> A elisão dos actantes ao nível da estrutura sintáctica, isto é, a sua realização facultativa, deve-se a diferentes fenómenos, que se ligam em grande medida à semântica lexical do elemento frásico funcionando como predicado, mas também às propriedades morfossintácticas e sintácticas decorrentes das possibilidades de co-ocorrência das estruturas frásicas num dado contexto. Os tipos mais frequentes de elisão são inventariados e definidos em VILELA (1986: 83-85).

Por outro lado, os segmentos frásicos 'me', 'lhe' e 'cá', realizados em

(4) Eu cá estou feliz!

(6) Não me trates mal o cachorrinho, Ana!

(16) A mãe penteava-lhe muitas vezes o cabelo.

convocam, no domínio de uma análise dos circunstantes, o recurso a outra explicitação, visto que a sua ocorrência não configura propriamente uma circunstância do processo.

De facto, no que se refere aos dois primeiros casos, é frequente a sua realização sob forma pronominal similar à que materializa o A3, com o qual não se confundem, no entanto. São integrados nos tradicionalmente denominados dativo de posse – 'lhe' (16) – e dativo ético – 'me' (6). O primeiro designa uma parte do corpo de pessoa ou algo ligado a um acto ou seu resultado, exprimindo, por conseguinte, uma relação de pertença, que pode assumir também as formas de+N ou determinante possessivo+N. O segundo manifesta o especial interesse na acção implicada no significado do verbo pelo locutor, referindo-se às pessoas (1ª e 2ª) que participam na enunciação. Trata-se, assim, de um elemento cuja interpretação decorre do (con)texto<sup>11</sup>.

A ideia da necessidade de recorrer a elementos que ultrapassam a estruturação sintáctico-semântica parece evidenciar-se igualmente para uma interpretação correcta do segmento 'cá' (4), que não se confunde nem com o valor local atribuído aos adverbiais circunstantes de lugar nem com o valor dos adverbiais actantes exprimindo essa mesma ideia. O seu valor deve, assim, procurar-se fora do domínio estritamente sintáctico-semântico, reclamando uma explicação de nível pragmático.

A ocorrência do segmento frásico 'por um empreiteiro muito conhecido', em

(8) A casa do Zé foi construída o ano passado por um empreiteiro muito conhecido.

merece-nos ainda algumas considerações, pelo facto de o termos integrado no grupo dos circunstantes. Na transformação operada entre a construção activa e a passiva, o sujeito/agente perde a sua posição de tópico, ficando a sua presença bastante mais diluída. Embora a construção passiva aponte para uma complexidade que não cabe no âmbito deste trabalho, a análise efectuada decorre da ideia de que o complemento introduzido pela preposição 'por' não

<sup>11</sup> A explicação dada para os dativos éticos não se funda exclusivamente nos princípios enunciados neste artigo, por se considerar que esse tratamento excederia o âmbito em que ele se situa, mas resultou do recurso a trabalhos que descrevem este tipo de circunstante, como, por exemplo, VILELA, 1986, 1992 e 1994.

é, apesar da aparência, uma característica fundamental da passiva verbal, ocorrendo como circunstante<sup>12</sup>.

### 2.3. Resolução de alguns problemas

O ponto de vista assumido para a estrutura frásica e a contemplação de uma vertente não só sintáctica, mas também semântica, na explicitação da estrutura argumental subjacente à descrição dos constituintes frásicos<sup>13</sup>, são algumas das conclusões observáveis na análise efectuada à luz da gramática de valências e configuram-se como princípios fundamentadores de uma proposta linguística passível de suprir algumas das limitações apontadas para a gramática tradicional.

Com efeito, o postulado da relevância dos condicionamentos de índole semântica impostos aos complementos e a afirmação do verbo como núcleo semântico que ocupa a posição central da frase, estabelecendo com os elementos com os quais co-ocorre uma relação de dependência<sup>14</sup>, introduzem alterações significativas em relação à gramática tradicional, que se tornam, no âmbito deste estudo, visíveis sobretudo ao nível da descrição da estrutura frásica.

Assim, ao contrário desta última, a gramática de valências considera que o sujeito, os objectos (directo e indirecto) e o adjunto adverbial são complementos do verbo, possíveis lugares vazios a serem preenchidos na frase segundo a estrutura relacional inscrita no verbo como propriedade do seu significado.

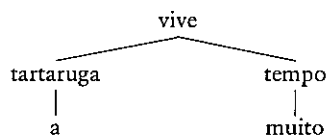
Esta conclusão, aliada ao facto de a distinção entre actante e circunstante não ser contemplada na sequência ordenada dos elementos da frase, conduz a um tratamento mais adequado da unidade frase, de que resulta uma maior

<sup>12</sup> Cf. VILELA, 1992: 55-56, e GROSS, 1993.

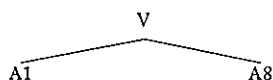
<sup>13</sup> Cf. nota 7.

Mais uma vez se reitera a necessidade de articular a sintaxe e a semântica, porque é insuficiente estabelecer padrões gramaticais sem atender à descrição do seu significado.

<sup>14</sup> Esta relação é normalmente representada pelos denominados 'stemmas', segundo um esquema em que os membros da frase são definidos como 'dependentes de' ou 'condicionados por'. A título de exemplo, apresenta-se o 'stemma' da frase (17):



Este tipo de esquema pode ser convertido num 'stemma' abstracto, representando modelos frásicos possíveis. Neste caso, apresentar-se-ia o seguinte esquema:





especificação no que se refere à distinção entre elementos nucleares e elementos secundários, e ainda uma maior facilidade na determinação desses elementos.

As especificações referidas são notórias, para os exemplos analisados, no contexto do ‘complemento circunstancial’:

| Gramática tradicional      | Gramática de valências                                           |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------|
| complemento directo        | actantes: A2, A8                                                 |
| complemento indirecto      | actantes: A3, A4<br>circunstantes: dativo ético, dativo de posse |
| complemento circunstancial | actantes: A5, A6, A9<br>circunstantes: lugar, modo, tempo        |

encontrando ainda eco num quadro comparativo da designação dos diferentes termos frásicos nos dois modelos gramaticais, como se depreende do seguinte quadro:

| Gramática tradicional                   | Gramática de valências |
|-----------------------------------------|------------------------|
| sujeito                                 | A1                     |
| complemento directo                     | A2                     |
| complemento indirecto                   | A3                     |
| complemento indirecto                   | A4                     |
| c. circunstancial de lugar              | A5                     |
| c. circunstancial de lugar              | A6                     |
| c. circunstancial de tempo              | A7                     |
| c. circunstancial de medida             | A8                     |
| c. circunstancial de modo               | A9                     |
| nome predicativo do complemento directo | A10                    |

### 3. Entre a gramática tradicional e a gramática de valências

Apesar das diferenças detectadas entre esta última proposta apresentada e a gramática tradicional no tratamento dos elementos da frase do ponto de vista das suas propriedades inerentes e combináveis, é possível estabelecer

alguns pontos de correspondência entre ambas, nomeadamente no que diz respeito à análise morfossintáctica de alguns elementos frásicos e à classificação dos verbos.

Em relação ao primeiro traço apontado, observa-se que, efectivamente, alguns actantes encontram correspondência na gramática tradicional, se não de uma forma total, pelo menos a um nível parcial relativo à sua forma e potencialidades de combinação na frase. É o caso do sujeito, do nome predicativo do complemento directo e, em parte, do complemento directo e indirecto.

A gramática tradicional propicia relativamente a estes complementos, tal como o faz a gramática de valências, um tratamento morfossintáctico, embora ele seja muitas vezes disperso.

Finalmente, no que se refere à classificação dos verbos, é possível estabelecer um certo paralelo entre verbo sem actantes e verbo impessoal, verbo com um actante e verbo intransitivo e verbos com dois ou três actantes e verbos transitivos. Mário Vilela afirma, a este propósito, que «a gramática tradicional exprime a ideia que nós atribuímos à valência por transitividade, com que distingue os verbos transitivos com complementos e intransitivos sem complementos, e estabelece uma terceira categoria, a dos impessoais (sem sujeito). Estas expressões referem-se evidentemente ao número de actantes» (1986: 15).

A equivalência entre o conceito de valência e a noção de transitividade funda-se na motivação semântica existente na ideia de transitividade em termos semânticos, apontando para um fenómeno de insaturação semântica comum.

Embora assinalar estas correspondências não signifique misturar perspectivas de análise ou conceitos, considera-se pertinente, no âmbito da configuração de um quadro teórico consistente, o estabelecimento de relações entre as duas propostas gramaticais, entendendo que essa tarefa passa por um conhecimento aprofundado dos dois modelos de análise e por uma atitude crítica face às suas potencialidades. Esse conhecimento e essa atitude devem ser colocados ao serviço da rentabilização da gramática pedagógica, estabelecidas as devidas distâncias entre a especialização linguística e a prática do funcionamento da língua.

Ao nível desta gramática, com repercussões inevitáveis na gramática do aprendente, parece-nos possível operar uma continuidade na diferença, resultante da ideia, partilhada com Mário Vilela, de que «a teoria de valências pode recorrer a conceitos já formulados, organizando-os de modo sistemático, ampliando-os, de modo a abranger a variedade real dos factos linguísticos» (1999: 326).

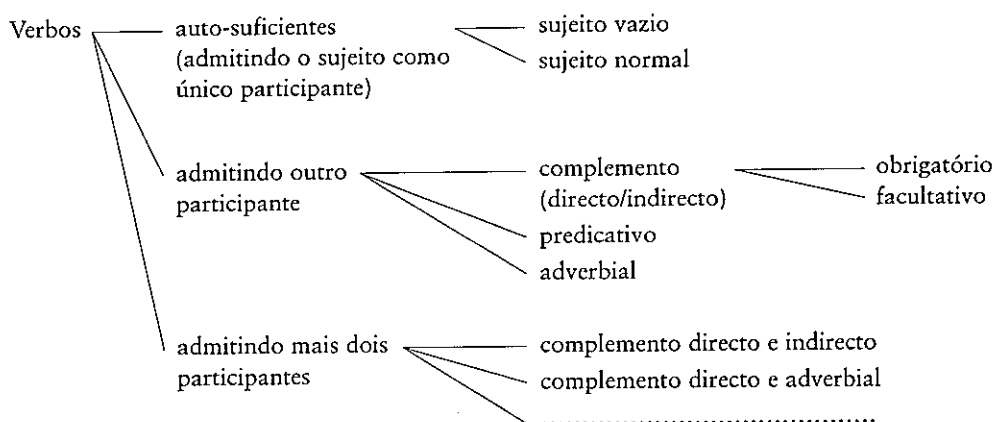
Na verdade, esta afirmação remete para a necessidade de reavaliação da gramática tradicional, numa tentativa de ultrapassar a sua inadequação na

descrição de algumas propriedades das estruturas frásicas, mas sem esquecer, no entanto, a sua produtividade como instrumento pedagógico relevante e uma certa analogia passível de ser estabelecida entre este modelo e o de um sistema formal mais científico ao nível do seu objecto de trabalho: a descrição das propriedades de uma língua natural<sup>15</sup>.

A intervenção da gramática de valências no cerne dessa reavaliação poderia traduzir-se no espaço da aula a dois níveis.

Por um lado, permitiria o aproveitamento de terminologia proveniente da gramática tradicional considerada pertinente para o tratamento desta questão, nomeadamente no âmbito das correspondências estabelecidas, aliado ao qual estaria a adição dos conceitos necessários para nomear os elementos resultantes da ampliação e organização operadas. O complemento indirecto tradicional poderia ser subdividido em complemento indirecto e complemento preposicional, enquanto o complemento directo tradicional passaria a ter uma utilização restrita, cabendo ao termo complemento de medida a especificação da informação inscrita, na teoria de valências, no A8.

Por outro, contribuiria para redimensionar o quadro classificativo dos verbos proposto pela gramática tradicional, alargando a noção de transitividade à caracterização de verbos transitivos adverbiais, preposicionais, entre outros, como se propõe no esquema seguinte.



<sup>15</sup> Esta proposta de reavaliação da gramática tradicional funda-se numa distinção clara entre 'linguística' e 'gramática', considerando-se, no entanto, com MEILLET (1992: 634-638), que «La linguistique, pour parvenir à la rigueur formelle, n'a pas à inventer de nouvelles procédures de traitement empirique des données, mais seulement rendre rigoureuses et explicites les procédures qui étaient mises en oeuvre de manière implicite par l'activité grammaticale autonome».

Não se indicam mais exemplos ou hipóteses terminológicas, porque não é esse o objectivo deste trabalho e também porque se considera que, mais importante do que uma metalinguagem uniformizada, embora ela seja útil, é uma conceptualização rigorosa, capaz de evidenciar quais os elementos que compõem a frase e os que nela são nucleares ou apenas a expandem<sup>16</sup>.

### 3. Conclusão

A consciência da necessidade dessa conceptualização a desenvolver continuamente pelo professor de Português está no cerne da apologia da inserção da gramática de valências na abordagem do funcionamento da língua em contexto pedagógico. De facto, trata-se, na conjugação do saber e do saber-fazer, de um caminho pertinente para a reinvenção do tratamento das funções sintáticas e da sua combinação, na medida em que permite estabelecer de forma sistemática o regime verbal, no âmbito do qual se formula uma clara distinção entre função sintáctica e diferentes formas dessa função. Em suma, ela pode ajudar a descrever melhor as funções sintáticas enquanto tais e ainda cada realização de uma função sintáctica, o regime dos verbos, os modelos de frase, a distinção entre complemento do verbo e complemento do predicado, o regime dos adjectivos e dos substantivos, a estrutura interna de alguns sintagmas, nomeadamente os nominais, e o desenvolvimento lexical. Nessa descrição promove-se um tratamento isento de formalizações estéreis (traduzidas frequentemente numa colecção de etiquetas gramaticais pouco produtivas) e que apela sobretudo ao raciocínio.

Em termos metodológicos, esta proposta pode ser adaptada a todos os níveis de ensino, permitindo, por um lado, o manuseamento de instrumentos básicos indispensáveis ao raciocínio abstracto e, por outro, o trabalho, na sala de aula, com outros materiais que não o manual: o dicionário, por exemplo.

Considerar que a sintaxe é fundamental para o bom domínio da língua e para a capacidade de pensar e ainda que a frase é uma unidade relevante no texto bastará para que este tópico possa funcionar numa relação de igualdade ao nível descritivo e pedagógico com outras propostas de descrição da língua. Justifica-se, assim, plenamente, que seja uma forma de ensinar-aprender a correcção formal e o funcionamento da língua a esse nível.

---

Este postulado está precisamente na base da crítica da gramática generativa à gramática estruturalista, cujos conceitos considera por vezes menos rigorosos que os da gramática tradicional, reabilitando esta última epistemológica e terminologicamente.

<sup>16</sup> Esta é também a opinião de Ana Cristina Macário LOPES (1999: 186).

No entanto, será necessário completar esta abordagem, não só no contexto da sua formalização interna, através da inclusão de noções relativas à semântica lexical e à semântica frásica e do alargamento desta abordagem da estrutura sintáctica simples à complexa, mas também mediante a interacção com conhecimentos provenientes de outras disciplinas de Linguística, nomeadamente a Linguística de texto e a Pragmática, visto que deve fazer-se a rentabilização comunicativa das estruturas linguísticas, «alargar o ensino da língua para a gramática do texto e da comunicação, o que se faz explorando o dispositivo formal da enunciação e todos os indícios de contextualização...» (LOPES, 1999: 168).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Rafael Cano (1981) – *Estructuras Sintácticas Transitivas en el Español Actual*. Madrid: Gredos.
- ASSUNÇÃO, Carlos Costa (1998) – «A gramática e o ensino da língua portuguesa, LM/LE», in *Palavras*, nº 13, pp. 37-43.
- BARBOSA, Jorge Morais et alii. (1999) – *Gramática e Ensino das Línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Almedina.
- BRITO, Ana Maria (1998) – «Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna», in *Actas do 2º Encontro de Professores do Português – Maio de 1997*. Porto: Areal Editores, pp. 53-63.
- BRITO, Célia (1995) – *Um Estudo da Regência na Linguagem de Vestibulandos*. Belém-Pará: Editora Universitária UFPA.
- BRITO, Célia Maria Coêlho (1996) – *Transitividade Verbal na Língua Portuguesa: Uma Investigação de Base Funcionalista*, Tese de Doutoramento, Araraquara.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 2ª ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DAPENA, José-Álvaro Porto (1994) – *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid: Arco/Libros.
- DELGADO-MARTINS et alii. (1992) – *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- DUARTE, Inês (1998) – «Algumas boas razões para ensinar gramática», in *Actas do 2º Encontro de Professores do Português – Maio de 1997*. Porto: Areal Editores, pp. 110-123.
- FIGUEIREDO, J. M. Nunes de, FERREIRA, A. Gomes (1979) – *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim (1977) – *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, Joaquim (1986) – «A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna, in *Palavras – Dossier: Linguística e Pedagogia da Língua Materna*, nº 9, pp. 11-14.
- FRANCO, António (1989) – «A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)», in *Revista da Faculdade de Letras do Porto-Línguas e Literaturas*, II Série, vol. VI, pp. 59-116.

- GARCÍA-MIGUEL, José Maria (1995) – *Transitividad y Complementación Preposicional en Español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GROSS, Gaston *et alii*. (1993) – *Sur le Passif*, Langages, 109. Paris: Larousse.
- HAPP, Heinz (1978) – «La Grammaire de Dependance dans L'Enseignement: Résultats et Perspectives», in *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 31. Paris: Didier Érudition, pp. 110-149.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1999) – «A Pragmática Linguística e o Ensino do Português: Algumas reflexões», in MELLO, Cristina (coord.) (1999) – *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 17-30.
- LOPES, J. Oliveira (1999) – «Pressupostos Teóricos e Orientações Metodológicas nos Programas de Português do Ensino Básico e Secundário», in MELLO, Cristina (coord.) (1999) – *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 159-170.
- MELLO, Cristina (coord.) (1999) – *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- OLIVEIRA, Fátima (1999) – «Estrutura de Constituintes, Funções Sintáticas e Funções Semânticas», in 3º Encontro de Professores de Português, 1ª ed., Areal Editores, pp. 52-65.
- ORDÓÑEZ, Salvador Gutiérrez (1997) – *La Oración y sus Funciones*. Madrid: Arco/Libros.
- RICHARD-ZAPPELLA, Jeannine, MADRAY-LESIGNE, Françoise (1995) – *Lucien Tesnière Aujourd'hui*, col. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, 30. Paris: Peeters.
- TESNIÈRE, Lucien (1969) – *Éléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Klincksieck.
- VILELA, Graciete, DUARTE, Isabel Margarida, FIGUEIREDO, Olívia (1995) – «Metodologia do Ensino do Português», in CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- VILELA, Mário (1986) – *Gramática de Valências: Apresentação e Esboço de Aplicação à Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- VILELA, Mário (1992) – *Gramática de Valências: Teoria e Aplicação*. Coimbra: Almedina.
- VILELA, Mário (1995) – «O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?», in VILELA, Mário (1995) – *Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina.
- VILELA, Mário (1998) – «Da Palavra ao Discurso: Palavra-Frase-Discurso, Estrutura Frásica e Adverbiais», in *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. XXII. Coimbra: pp. 71-112.
- VILELA, Mário (1999) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- VILELA, Mário (2000) – «Léxico», in *Enciclopédia Verbo*. Lisboa: Verbo (no prelo).
- WOTJAK, Gerd (1994) – «Actantes y sus correspondencias semánticas en verbos», in *Verbo e Estruturas Frásicas – Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica*. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.



# USO DA LÍNGUA E CRIATIVIDADE

*Inês Duarte*

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
Departamento de Linguística Geral e Românica  
aij@mail.telepac.pt

Quando consideramos a linguagem humana como objecto de estudo, abrimos uma janela sobre um dos aspectos mais fascinantes do mundo natural, sobre uma característica definidora por excelência da espécie humana. Ou, pedindo emprestada a Marina Yaguello uma metáfora inspirada, entramos, como a Alice de Carroll, noutra País das Maravilhas, o País da Linguagem.

O que vos proponho hoje aqui é uma viagem guiada a esse país, centrada no tema Uso da Língua e Criatividade. Planeei-a como uma viagem de descoberta, de contacto com uma forma nova de detectar relações entre paisagens, influências e produtos.

O objectivo desta viagem é duplo: pretendo mostrar que, quando falamos de criatividade (linguística), estamos a referir-nos a um conceito que não é sinónimo de imaginação ou originalidade, antes designa uma propriedade do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana; pretendo igualmente que seja directamente inferível deste passeio pelo País da Linguagem que a compreensão e a exploração didáctica da criatividade linguística supõe uma sólida formação linguística dos professores de língua portuguesa.

## **1. Ubiquidade da linguagem humana, complexidade estrutural e semelhança de processos gramaticais, uniformidade, espontaneidade e rapidez do processo de aquisição da linguagem**

Como refere Pinker (1994), por volta de 1920, pensava-se que todas as regiões do nosso planeta eram conhecidas e exploradas. Constituiu, por isso, uma surpresa para o prospector australiano Michael Leahy a descoberta, em 26 de Maio de 1930, de um povo desconhecido, que vivia num planalto entre duas cordilheiras da Nova Guiné. Como Leahy relata, este povo falava uma língua que estudos posteriores revelaram ser uma das oitocentas faladas pelas



várias comunidades dispersas pelos vales dessa região. O resultado desses estudos demonstrou igualmente que, embora tais povos vivessem em condições assemelháveis às da Idade da Pedra, as suas línguas constituíam sistemas complexos, que permitiam exprimir conceitos abstractos, referir entidades invisíveis e explicitar raciocínios. Por outras palavras, povos da Idade da Pedra não têm línguas da Idade da Pedra, ou, como afirmava o linguista americano Edward Sapir, «No que diz respeito à forma linguística, Platão anda a par com o guardador de porcos macedónio, e Confúcio com o selvagem caçador de cabeças de Assam».

Este episódio serve para ilustrar a ubiquidade ou universalidade da linguagem humana: não foram nunca encontradas comunidades humanas que não dispusessem de uma língua natural para comunicarem; paralelamente, nunca se encontraram línguas naturais que não fossem sistemas complexos de relação entre som e significado com uma arquitectura singularmente semelhante.

Detenhamo-nos um pouco sobre este último ponto. Sob a enorme diversidade das línguas do mundo, encontra-se uma semelhança de arquitectura ou engenharia que o acaso não pode explicar. Consideremos dois tipos de construções utilizadas pelos falantes de Português:

(1a) O gato saiu.

(1b) O cão fez sair o gato.

Enquanto a frase (1a) descreve uma situação dinâmica em que não é indicada nenhuma entidade responsável pela «saída do gato», a frase (1b), através da formação do predicado complexo *fez sair*, descreve uma situação dinâmica, em que é indicada uma entidade responsável pela saída do felino, o *cão*. No linguajar técnico dos linguistas, (1a) exemplifica uma construção não causativa, enquanto (1b) exemplifica uma construção causativa.

Se considerarmos uma língua tipologicamente muito diferente do Português, o Tsonga, uma língua bantu falada no sul de Moçambique, as frases paralelas a (1) são as indicadas em (2):

(2a) Xipixi xihumile.

(2b) Mbyana yihumesile xipixi.

A comparação entre (1) e (2) mostra que ambas as línguas dispõem de um processo para formar construções causativas a partir de construções não causativas. Enquanto o Português usa um processo sintáctico para o conseguir (a introdução de uma forma do verbo *fazer*, que funciona aqui como uma espécie de auxiliar causativo), o Tsonga, como as restantes línguas bantu, usam um processo morfológico: a introdução de um morfema a que os bantuistas chamam extensão verbal (neste caso, o morfema *-is-* que, por razões morfofono-

lógicas, ocorre aqui mascarado como *-es-*), cujo efeito é tornar causativo um verbo que inicialmente o não era.

Podem multiplicar-se exemplos deste tipo, que conduzem sempre à mesma conclusão: quando se compara a estrutura de línguas naturais, encontra-se idêntica complexidade estrutural e semelhança de processos gramaticais.

Um dos argumentos mais fortes a favor da universalidade e do carácter inato da linguagem humana, é o facto de, em cada geração, sem ensino formal, por mera exposição à língua da comunidade a que pertencem, as crianças reinventarem essa língua através de um processo espantosamente rápido e que a investigação tem demonstrado ser uniforme e imune a diferenças de raça, sexo, estatuto social, condições económicas e contexto cultural.

De um modo geral, por volta de um ano de idade, as crianças produzem palavras isoladas que designam as pessoas da família e objectos simples (*mamã, pato, ...*) e fórmulas feitas de saudação (*olá*). Durante o segundo ano de vida, dá-se um notável crescimento do vocabulário, e começam a surgir as primeiras frases, formadas por duas ou três palavras. Aparentemente rudimentares, estas primeiras frases revelam já um conhecimento sofisticado da estrutura sintáctica da língua: uma frase resulta da combinação de uma expressão nominal com um predicado verbal (*mamã dá pato*), o sujeito e o objecto directo distinguem-se pela posição que ocupam relativamente ao verbo. Entre os dois e os cinco anos, todo o repertório de sons da língua está adquirido, o vocabulário aumenta com uma rapidez que fez alguns autores chamarem às crianças nesta fase «aspiradores lexicais», a morfologia flexional (nas línguas que dela dispõem) está adquirida no essencial e as crianças constroem uma gama impressionante de construções sintácticas complexas [cf. por exemplo, Gleitman & Newport (1995)].

A duração do processo de aquisição da linguagem e as etapas aqui muito sumariamente referidas têm-se revelado idênticas para as centenas de línguas estudadas até aqui.

## 2. A engenharia que suporta o uso da língua

Que tipo de «engenharia» suporta então o conhecimento intuitivo que os falantes têm da sua língua e explica a rapidez e uniformidade com que a adquirem espontaneamente e a usam como locutores, interlocutores e ouvintes?

Uma primeira resposta a esta questão consistiu na descoberta de que a linguagem humana é dos poucos sistemas do mundo natural que se pode caracterizar como um sistema combinatório discreto – *i.e.*, a sua gramática dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que

as constituem. Exemplificando, a palavra *mar* tem propriedades que não se encontram nos segmentos [m], [a], [r] que se combinam para a formar: nomeadamente, enquanto à primeira é possível atribuir uma categoria sintáctica e um significado, aos últimos não é.

Outra característica dos sistemas combinatórios discretos, igualmente presente na linguagem humana, é a recursividade. Nos sistemas com esta propriedade, é possível formar um número ilimitado de expressões, pelo uso reiterado das regras de combinação do número finito de elementos que as constituem. Já no século XIX o filósofo alemão Georg von Humboldt se tinha apercebido de que as línguas naturais *fazem um uso infinito de meios finitos*. Este uso infinito de meios finitos é paradigmático em lengalengas infantis, em que a reiteração do mesmo processo de combinação de palavras permite a continuação (teoricamente *ad infinitum*) da lengalenga, como se pode observar no seguinte excerto de *O Castelo de Chuchurumel*:

1  
Aqui está a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel

2  
Aqui está o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel

3  
Aqui está o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel

4  
Aqui está o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel

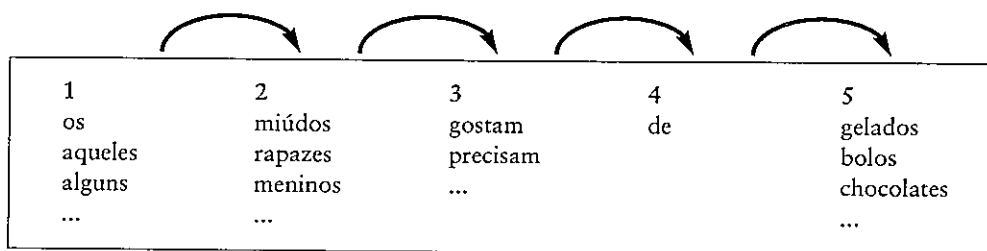
No caso acima exemplificado, a reiteração do processo de formação de orações relativas permite a construção de frases cada vez mais longas. Uma consequência evidente deste uso infinito de meios finitos é a de que é impossível estabelecer qual a frase mais comprida possível de uma língua, pois existe sempre a possibilidade de a tornar ainda mais comprida.

Mas a engenharia que suporta a linguagem humana tem outra propriedade inesperada para o falante comum: as combinações de elementos que formam unidades mais vastas não são meras sequências lineares. Ilustremos esta afir-

mação com um exemplo simples. Dada a frase *Os miúdos gostam de gelados*, um falante comum convidado a pensar sobre o modo como ela é formada terá provavelmente a tentação de dizer que se escolhe a palavra *os*, junta-se à direita desta a palavra *miúdos*, junta-se à direita desta a palavra *gostam*, e assim sucessivamente.

Esta versão ingénua corresponde a um modelo de estados finitos, que se pode explicar simplificadaamente imaginando um mecanismo constituído por listas de palavras e por transições entre as listas, como se vê na Figura 1:

Fig. 1 – Modelo de estados finitos



No exemplo em questão, o mecanismo escolheria *os*, na lista 1; transitaria para a lista 2, onde escolheria *miúdos*; transitaria para a lista 3, onde escolheria *gostam*; transitaria para a lista 4, onde escolheria *de* e, finalmente, transitaria para a lista 5, onde escolheria *gelados*.

Por muito plausível que esta concepção do processo de combinação de elementos linguísticos para formar unidades mais vastas possa parecer, o facto é que existem argumentos que mostram que ela não é nem correcta nem realista. Retenha-se que um mecanismo como o descrito na Figura 1, dificilmente volta atrás e não guarda na memória elementos das transições por que já passou à espera de que eles venham a ser necessários mais adiante.

Ora, em primeiro lugar, *voltar atrás e ser capaz de estabelecer nexos entre elementos não contíguos na cadeia falada* são propriedades que caracterizam a engenharia que suporta a linguagem humana, são operações a que recorremos continuamente quando produzimos e interpretamos expressões linguísticas, como o mostram os exemplos apresentados em (3):

(3a) *Não só* o João leu o artigo *como* o comentou brilhantemente.

(3b) *O que* achas que a Maria vai oferecer ao Pedro?

A compreensão de (3a) implica que sejamos capazes de associar as conjunções coordenativas correlativas *não só* e *como*, que ocorrem separadas por várias palavras. Do mesmo modo, a compreensão de (3b) supõe a nossa capa-

cidade de associarmos o pronome interrogativo *o que*, em posição inicial da oração subordinante, com a posição da oração subordinada em que ocorreria habitualmente o complemento directo do verbo *oferecer*.

Em segundo lugar, um modelo como o descrito na Figura 1 não consegue descrever a razão pela qual certas expressões são ambíguas, *i.e.*, têm mais do que uma interpretação, apesar de não conterem palavras polissémicas ou homónimas, como é o caso das frases presentes em (4):

- (4a) Ele trouxe o livro da biblioteca.
- (4b) O acidente foi atribuído à explosão de uma botija de gás por um polícia.
- (4c) O juiz condenou o réu a morrer enforcado pela segunda vez.

Ora qualquer falante do Português atribui a estas frases duas interpretações diferentes, parafraseáveis por:

- (5a) Ele trouxe o livro da biblioteca.  
Int. A: Foi o livro da biblioteca (e não outro livro qualquer) que ele trouxe.  
Int. B: Foi o livro que ele trouxe da biblioteca (e não outra coisa qualquer).
- (5b) O acidente foi atribuído à explosão de uma botija de gás por um polícia.  
Int. A: O acidente foi atribuído por um polícia à explosão de uma botija de gás.  
Int. B: O acidente foi atribuído à explosão de uma botija de gás provocada por um polícia.
- (5c) O juiz condenou o réu a morrer enforcado pela segunda vez.  
Int. A: O juiz condenou pela segunda vez o réu a morrer enforcado.  
Int. B: O juiz condenou o réu a morrer pela segunda vez enforcado.

A ambiguidade destas frases deve-se exclusivamente a razões estruturais, ou seja, ao modo como se combinaram as palavras para as formar. Exemplificando com (4a), a primeira interpretação corresponde ao processo de construção em que *da biblioteca* se combina directamente com *o livro*, para formar a unidade *o livro da biblioteca*, com a relação gramatical de complemento directo, enquanto a segunda interpretação corresponde ao processo de combinação em que *o livro* e *da biblioteca* permanecem como duas unidades distintas, com duas relações gramaticais diferentes.

Assim, estes três tipos de factos levam-nos a concluir que o processo de combinação de elementos usado pela gramática não é meramente linear, da esquerda para a direita, antes envolve uma noção de estrutura hierárquica.

Outra das características da engenharia que suporta a linguagem humana é o uso de «mnemónicas». As mnemónicas em questão são categorias, que servem para classificar os elementos de cada língua e que são simultaneamente usadas na formulação dos padrões de combinação de segmentos, morfemas e palavras: os elementos são classificados em certas categorias, em função das suas propriedades, e os padrões de combinação, extremamente simples e económicos, são definidos através de tais categorias. Assim, por exemplo, através

das categorias vogal, semivogal e consoante, classificam-se todos os sons que cada língua usa para formar sílabas, morfemas e palavras e definem-se os respectivos padrões de combinação.

Sistema combinatório discreto, recursividade, estrutura hierárquica e uso de mnemónicas categoriais são as propriedades mais significativas da engenharia que suporta a linguagem humana. Estas propriedades constituem uma das chaves mais importantes para a compreensão do «mistério» da rápida e uniforme aquisição da linguagem pelas crianças, do processo de desenvolvimento que desemboca no conhecimento da língua do falante adulto e do uso criativo que todos fazemos desse conhecimento.

### 3. Aspecto criativo do uso da língua

Contrariamente a muitas das espécies que povoam a ficção científica, a espécie humana não é constituída por telepatas. Contudo, quase três milhões de anos de evolução genética dotaram-na de uma faculdade que permite que cada ser humano torne presente a outros seres humanos o que pensa, o que sente, o que quer.

Como já referido, o processo de aquisição da linguagem desemboca no conhecimento intuitivo da língua que qualquer falante tem, e que mobiliza quando usa a língua em diferentes situações e com diferentes objectivos. Ora séculos antes de a Biologia, a Neurologia, a Genética e a Linguística se constituírem como ciências, já Descartes considerava que a diferença essencial entre o homem e o animal reside na linguagem humana, como se pode observar no seguinte excerto do *Discours de la Méthode*<sup>1</sup>:

[embora se possa] conceber uma máquina de tal modo feita que profira palavras, algumas das quais mesmo a propósito das acções corporais que causam qualquer mudança nos seus órgãos: como por exemplo, perguntar o que é que se lhe quer dizer, se a tocarem em qualquer órgão, ou gritar que se magoou se a tocarem noutro, e outras coisas semelhantes – não se concebe porém que *combine essas palavras de maneiras diversas para responder com oportunidade a tudo que se disser na sua presença, como podem fazer os homens mais embrutecidos.*

Descartes considerava igualmente que esta faculdade é *específica do homem e independente da inteligência*:

Porque é uma coisa digna de nota o não haver homens, tão embrutecidos e tão estúpidos, sem exceptuar mesmo os loucos, que não sejam capazes de *combinar*

<sup>1</sup> Nesta e nas duas citações seguintes, utilizei a tradução portuguesa referida na bibliografia; na referida edição, os excertos citados encontram-se, respectivamente, nas páginas 67-8, 68 e 68-9. Os itálicos são meus.

*várias palavras e de compor com elas um discurso que lhes sirva para exprimir os seus pensamentos; o que não acontece com nenhum outro animal, por muito perfeito ou bem gerado que tenha sido.*

Numa obra de 1966, Chomsky fazia o seguinte comentário ao pensamento cartesiano sobre a linguagem exposto nos excertos transcritos:

o ser humano possui uma *faculdade característica da espécie*, um tipo de organização intelectual única que não pode ser atribuída a órgãos periféricos [sistema articulatório e sistema auditivo, por exemplo], nem associada à inteligência geral, e que se manifesta naquilo que poderíamos chamar «o *aspecto criativo do uso comum da língua*»; é específico desta faculdade *abrir possibilidades sem limites e não depender de nenhum estímulo*. Por isso Descartes defende que dispomos da língua para exprimir livremente o pensamento, ou para responder adequadamente a qualquer contexto novo<sup>2</sup>.

Neste passo vemos nascer, como interpretação do texto cartesiano, a noção de **aspecto criativo do uso da língua**, específico da espécie humana e caracterizado como **ilimitado** (i.e., ao usarmos a língua somos capazes de produzir e compreender enunciados novos), **independente do controlo de estímulos e adequado à situação**.

Sempre que usar o termo ‘criatividade’ nesta intervenção fá-lo-ei no sentido técnico acima precisado, i.e., como uma propriedade do uso da língua que envolve três aspectos: carácter ilimitado (que alguns autores denominam ‘produtividade’), independência do controlo de estímulos e adequação à situação.

Percorramos então alguns dos muitos meandros da criatividade linguística.

#### 4. Carácter ilimitado do uso da língua

A produtividade ou carácter ilimitado é uma propriedade central da criatividade linguística. Estende-se a todas as áreas gramaticais, como será exemplificado adiante, e está na base da possibilidade, partilhada por todas as línguas, de nomear objectos e conceitos novos e de descrever situações reais ou imaginárias nunca antes vividas ou imaginadas.

Em (6) e (7) dão-se exemplos de criatividade sintáctica:

(6a) Já leste o livro que a Maria te *ofereceu*?

(6b) Já leste o livro que o João me disse [que a Maria te *ofereceu*]?

(6c) Já leste o livro que o João me disse [que lhe parecia [que a Maria te *ofereceu*]]?

(7a) [[O João foi ao cinema] [e a Maria foi ao teatro]].

(7b) [[[O João foi ao cinema] [e a Maria foi ao teatro]], [mas o Pedro ficou em casa]].

<sup>2</sup> Os itálicos são meus.

Em (6), o processo de formação de relativas é aplicado em estruturas progressivamente mais complexas, de um modo que os linguistas denominam sucessivamente cíclico, de tal forma que, em (6c), o pronome relativo se encontra afastado do verbo de que depende por duas fronteiras oracionais. Os exemplos (7) mostram que a aplicação reiterada do processo sintáctico de coordenação pode dar origem a enunciados coordenados binários, como em (7a), e múltiplos, como em (7b), sendo estes últimos analisáveis como estruturas binárias em que o primeiro membro coordenado contém ele próprio uma estrutura de coordenação.

Em (8), apresentam-se exemplos que ilustram a capacidade que os falantes têm de produzir e compreender frases com palavras inventadas, desde que estas estejam integradas nos modelos de flexão e derivação e nos padrões de ordem de palavras característicos da língua.

(8a) A Estrumpfina estrumpfcovou os estrumpfelos estrumpfdosos.

(8b) Se um plic incomoda muita gente, dois plics incomodam muito mais.

Assim, em (8a), a posição em que ocorre cada palavra, os sufixos flexionais *-ou* e *-s* e o sufixo derivacional *-oso* levam-nos a reconhecer *Estrumpfina* e *estrumpfelos* como nomes, *estrumpfcovou* como verbo e *estrumpfdosos* como adjectivo, o que nos permite interpretar este enunciado em «Estrumpfuguês», por analogia com itens do Português, como a «tradução» de *A Estrumpfina escovou os cabelos sedosos*. Em (8b), a posição em que ocorre a palavra inventada *plic* e a alternância *plic/plics* levam os falantes a reconhecê-las como nomes, podendo a partir daí e da interpretação do predicado atribuir-lhe o significado 'pessoa ou objecto que causa incómodo ou desagrado'.

A criatividade manifesta-se igualmente no âmbito dos processos regulares de formação de palavras, envolvam eles derivação ou composição, e da reanálise de sintagmas como compostos sintagmáticos. Assim, a comunidade linguística portuguesa pode formar, em função de novas realidades sociais e tecnológicas, produtos regulares da morfologia derivacional como os ilustrados em (9a), compostos como os exemplificados em (9b) e compostos sintagmáticos como os presentes em (9c):

(9a) *digitalizar, faxar, teclar, ambientalista, clonagem, relexificação, ...*

(9b) *asa-delta, bebé-proveta, fax-modem, tv-cabo, videoporteiro, ...*

(9c) *arranha-céus, limpa-vidros, porta-cassetes, sem-terra, tira-nódoas, todo-o-terreno, ...*

É a criatividade lexical que está em jogo quando, por extensão semântica, alargamos o significado de uma palavra já existente, passando a poder aplicá-la a novos objectos ou propriedades, sem o esforço de construir para esse efeito uma palavra nova. Muitos dos itens lexicais que usamos quotidianamente sofreram este processo, como é visível nos seguintes exemplos:



|       |         |                                                                                                                 |
|-------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (10a) | navegar | «viajar por mar»                                                                                                |
|       | ↓       |                                                                                                                 |
|       | navegar | «aceder a informação contida em servidores ligados a uma rede»                                                  |
| (10b) | tia     | «forma de tratamento dada pelas crianças e jovens às amigas dos pais em extractos da média e alta burguesia»    |
|       | ↓       |                                                                                                                 |
|       | tia     | «mulher que segue padrões de comportamento identificáveis com novo-riquismo ou procura de <i>status</i> social» |
| (10c) | banco   | «instituição onde se depositam divisas»                                                                         |
|       | ↓       |                                                                                                                 |
|       | banco   | «edifício onde funciona essa instituição»                                                                       |

A extensão semântica utiliza em geral uma de três operações: a **metáfora**, como em (10a), a **metonímia**, como em (10b), e a **sinédoque**, como em (10c).

A formação de palavras por extensão semântica dá origem a um notável enriquecimento lexical. Para dar apenas um exemplo, muito dos verbos psicológicos que utilizamos são construídos por extensão semântica sobre verbos que designavam inicialmente actividades físicas:

- (11) Verbos da área da digestão: *digerir, engolir, mastigar, vomitar, ...*  
 ↓  
 (a) Ainda não *digerei* essa notícia.  
 (b) Ele *engoliu* a mentira que lhe contámos.  
 (c) Ele *mastiga* as mesmas ideias constantemente.  
 (d) *Vomita* lá a novidade!
- (12) Verbos causativos de mudança de estado: *abrir, cozinhar, destruir, liquidar, ...*  
 ↓  
 (a) O presidente *abriu* o debate.  
 (b) Lá conseguimos *cozinhar* uma proposta consensual.  
 (c) Não *destruas* o compromisso a que tínhamos chegado.  
 (d) Ele *liquidou* qualquer hipótese de acordo.
- (13) Verbos não causativos de mudança de estado: *cair, florescer, nascer, sucumbir, ...*  
 ↓  
 (a) O entusiasmo *caiu* depois da meia-noite.  
 (b) *Florescem* no concelho interessantes projectos de animação cultural.  
 (c) Da discussão *nasceu* a ideia de um novo centro de investigação.  
 (d) A iniciativa *sucumbiu* por falta de interesse dos associados.

## 5. Criatividade e independência do controlo de estímulos

Um dos aspectos mais interessantes do uso da língua é o facto de ele ser independente do controlo de estímulos.

De facto, um mesmo estímulo interno ou externo pode, num mesmo falante, originar ou não a produção de enunciados, em função de uma multi-

plicidade de variáveis que condicionam a sua tomada de decisão de assumir ou não o papel de locutor. E mesmo quando decide fazê-lo, a forma que o enunciado assume varia de novo em função de um grande número de factores.

Exemplificando, sentir fome não leva necessariamente a comunidade linguística que tem o Português como língua materna a comunicá-la verbalmente, nem cada membro dessa comunidade a fazê-lo. E numa situação em que decidamos fazê-lo (por exemplo, quando a hora habitual do jantar passou e não há indícios de que a refeição esteja prestes a ser servida), o enunciado produzido pode, como consequência da arquitectura que suporta a linguagem humana, assumir numerosas formas de entre as quais, por exemplo, as ilustradas em (14):

- (14a) Então hoje não se janta cá em casa?
- (14b) Estou cá com uma fome!
- (14c) Querem que ponha a mesa?
- (14d) Precisas de ajuda para o jantar?
- (14e) Estou a ver que tenho de ir ao restaurante...
- (14f) Já viste que horas são? É melhor irmos tratar do jantar, não?

Esta característica aparentemente trivial do uso da língua distingue a linguagem humana da maioria dos sistemas de comunicação animal. Ela está na base da utilização deslocada da língua (*i.e.*, uso da língua para descrever situações passadas próximas ou remotas, para formular hipóteses ou conjecturas, etc.), e de usos transpostos (como os que caracterizam a descrição de situações imaginárias ou a criação fictiva) e mostra que o comportamento linguístico humano é essencialmente um comportamento intencional, que envolve tomadas de decisão dos falantes baseadas numa análise mais ou menos elaborada das situações.

## 6. Criatividade e adequação à situação

A criatividade linguística dos falantes manifesta-se também na forma que dão aos seus enunciados em função da análise da situação em que os estão a produzir. Processos de atenuar a força ilocutória de um enunciado e eufemismos são tipicamente usados em situações caracterizadas por algum grau de formalidade e distância entre os participantes.

Assim, esperamos que a anfitriã de um jantar de cerimónia, ao indicar a uma convidada que conhece mal o lugar onde esta se deve sentar, produza um enunciado como (15a) e não um enunciado como (15b):

- (15a) Quer fazer o favor de se sentar aqui?
- (15b) Senta-te aqui!

O mesmo Princípio de Delicadeza envolvido na produção do enunciado (15a) leva-nos a reduzir a dureza de apreciações negativas, evitando palavras ou expressões que podem chocar o nosso interlocutor e substituindo-as por eufemismos, como acontece em (16):

- (16) A interlocutora de A, muito triste, acaba de afirmar que engordou cinco quilos. A comenta:
- (a) Não te preocupes, até te fica bem estares mais cheiinha.
  - (b) Pois é. Estás uma gorda!

Do mesmo modo, quando um professor exprime a sua apreciação do trabalho de um mestrando através do enunciado (17a), fá-lo por razões de cortesia, embora neste contexto seja claro para o interlocutor que o enunciado tem a mesma interpretação do enunciado (17b):

- (17a) Vê-se que se empenhou muito na elaboração do trabalho, apresenta algumas ideias interessantes, mas o desenvolvimento e a articulação entre elas ainda são algo incipientes.  
 (17b) O seu trabalho não atingiu o nível que se exigia.

De uma maneira mais geral, é igualmente a criatividade linguística que está em jogo ao seleccionarmos um dado registo ou estilo em função da situação e da nossa relação com os restantes participantes na interacção, e ao escolhermos o vocabulário que melhor se adequa ao assunto da interacção verbal.

## 7. Criatividade lexical «congelada» vs produção de novos efeitos de sentido

Os exemplos de extensão semântica apresentados em (10)-(13) não provocam em nós nenhuma reacção especial, e processamo-los com o mesmo automatismo com que processamos os enunciados em que as referidas palavras ocorrem com o seu significado inicial. Por outras palavras, já não temos consciência das metáforas, metonímias ou sinédoques que estiveram na base do seu alargamento de significado, razão pela qual podemos afirmar, metaforicamente, que nestes casos tais operações semânticas ficaram «congeladas».

«Congeladas» ficaram também as operações semânticas em jogo na formação de expressões fixas e de compostos como os exemplificados em (18):

- (18a) *árvore genealógica, bota de elástico, cordas vocais, folha de papel, ...*  
 (18b) *andar na Lua, descobrir a pólvora, matar o tempo, pintar a manta, ...*  
 (18c) *azul-bebé, couve-flor, pé-de-meia, verde-garrafa, ...*

Pelo contrário, se numa aula de Fonética e perante uma audiência parcialmente adormecida, o professor falar de *cordéis vocais*, muitos dos ouvintes acordarão e, no mínimo, esboçarão um sorriso.

A capacidade de produzir novos efeitos de sentido, através da aplicação de operações semânticas como as acima mencionadas é, como sabemos, particularmente explorada nos textos literários. Mas qualquer falante que retire prazer do uso da língua produz, aqui e além, «pérolas» que obrigam o seu interlocutor a mudar do modo de piloto automático que normalmente utilizamos quando nos encontramos a desempenhar os papéis de destinatário ou ouvinte para o modo de piloto manual que utilizamos quando ouvimos ou lemos textos literários.

Esta capacidade de produzir novos efeitos de sentido pode também resultar da exploração de propriedades semânticas que ainda não mencionei. Vejamos alguns exemplos.

Todos conhecemos a expressão *verdade de Monsieur de La Palice*. Jacques II de Chabannes, senhor de La Palice (1470-1525), foi marechal de França, tendo combatido nas guerras de Itália no reinado de Luís XII e de Francisco I. Quando morreu, os soldados escreveram uma canção em sua honra, a *Chanson de M. de La Palice*, que é um exercício de explicitação dos postulados de significação associados a determinados itens lexicais ou de inferências decorrentes de tais postulados, o que produz, inevitavelmente, um efeito de humor:

- |          |                                                                                                                                   |      |                                                                                                                                        |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (19) v.1 | Casou-se, segundo consta,<br>Com uma senhora virtuosa;<br><i>Se tivesse continuado solteiro,</i><br><i>Não teria tido esposa.</i> | v. 5 | Por ela foi sempre amado,<br>Ela não era ciumenta;<br><i>Assim que ele se tornou seu marido</i><br><i>Ela passou a ser sua esposa.</i> |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No verso 4, explicita-se uma informação implícita no conhecimento do item *solteiro*: se (x) é solteiro, então (x) não é casado; a partir deste postulado inferimos que se (x = homem) não é casado, então (x) não tem esposa. Assim, este verso não acrescenta nenhuma informação aos conhecimentos do ouvinte/leitor. O mesmo acontece com o verso 8: se, como se afirma no verso 7, (x) é marido de (y), então (y) é mulher de (x); como *mulher* e *esposa* neste contexto são sinónimos, este verso não altera o estado de conhecimentos dos ouvintes/leitores. Ou seja, La Palice, marechal de França, ficou recordado não pelos seus feitos militares mas pela canção ingénua que lhe dedicaram os soldados sob o seu comando, fascinados amadores das coisas do significado...

Também a exploração da contradição lógica e do desrespeito pelas propriedades contextuais dos itens lexicais pode provocar novos efeitos de sentido, como o ilustram os exemplos apresentados em (20):

- (20a) Não acredito em bruxas, mas que as há, há.
- (20b) «Site» – Um sítio que não existe mas aonde toda a gente vai.
- (20c) Afinal o João já se curou da sua doença incurável...
- (20d) Ideias verdes incolores dormem furiosamente.

Em (20a), a tradução de um provérbio espanhol, o efeito de sentido é conseguido pela violação da pressuposição de existência associada à expressão sincera de uma crença: de facto, se um locutor afirma que não acredita numa coisa, o seu interlocutor pode legitimamente inferir que ele pressupõe que essa coisa não existe, pelo que afirmar a crença de que as bruxas não existem e asserir a sua existência é contraditório. O exemplo (20b) é do mesmo tipo: se um sítio não existe, não se compreende como toda a gente lá pode ir. O exemplo (20c) é interpretável como um caso de ironia, dado que o postulado de significação associado a *incurável* é contraditório com o significado do verbo *curar*. (20d), um exemplo clássico de anomalia semântica, explora a incompatibilidade entre os adjectivos *verdes* e *incolores*, entre os dois adjectivos e o nome *ideias*, entre um verbo que exige um sujeito animado e o sujeito inanimado, abstracto, *ideias verdes incolores*, e, finalmente, entre o verbo estativo *dormir* e o advérbio *furiosamente*, que só pode modificar verbos que descrevam situações dinâmicas.

Muitas piadas, adivinhas e frases célebres, recorrem sistematicamente à polissemia e à homonímia, como acontece com os exemplos (21):

(21a) Qual é coisa qual é ela que tem de reflectir sem pensar?

(21b) Qual é a diferença entre um estudante e um rio?

O estudante sai do leito para seguir um curso, enquanto o rio segue o seu curso sem sair do leito.

(21c) Qual é coisa qual é ela que varre o céu todos os dias?

(21d) O coração tem razões que a razão desconhece.

## 8. Criatividade até mesmo no erro

A criatividade que caracteriza o uso da língua está em jogo em muitos tipos de erros que ocorrem durante o processo de aquisição da linguagem e, se tomarmos como referência a língua padrão, em produções de falantes de variedades distintas. Estes erros, denominados sobregeneralizações, advêm de uma regularização extrema de processos morfológicos flexionais e derivacionais e são um sintoma de que os falantes que os cometem dominam intuitivamente a regra geral, que expandem a formas a que, por razões históricas ou idiossincráticas, ela não se aplica. Observem-se os seguintes exemplos:

(22a) a mapa, a guarda, ...

(22b) dizi, fazi, ...

(22c) (tu) ouvistes, dissestes, ...

(23a) Avó, tenho uns sapatos abrancados.

(23b) Mãe, vou-me desvestir sozinha.

Em (22a), está em jogo a consciência de regularidades flexionais. De facto, a maioria dos nomes terminados em *-a* são do género feminino, pelo que a atribuição de género feminino a *mapa* e *guarda* é um indício de que a criança categoriza correctamente como nomes estas duas palavras e as integra no caso geral. Do mesmo modo, e como (22b) ilustra, procede à regularização do paradigma de flexão verbal dos verbos irregulares *dizer* e *fazer*, demonstrando, assim, já conhecer e saber usar o «motor» da flexão regular da 2ª conjugação. Em (22c), apresentam-se formas produzidas tanto por crianças como por adultos que não dominam o Português padrão, e que resultam da integração da 2ª pessoa do singular do pretérito perfeito no paradigma flexional que caracteriza esta pessoa em todos os restantes tempo verbais (com excepção do imperativo): a presença da desinência *-s*.

As frases (23) ilustram produtos de criatividade lexical das crianças, que formam constantemente palavras conformes com as regras derivacionais produtivas na língua. Assim, *abrancado* (por *esbranquiçado*) é formado através da mesma regra que permite a formação de *acastanhado*, *acinzentado*, *avermelhado*; *desvestir* (por *despir*), é formado pela mesma regra que permite a formação de palavras como *descalçar*, *despentear*, *destapar*.

Também as reanálises infantis de muitas palavras, que exemplos como (24) ilustram, fornecem evidências de criatividade:

(24a) Vou fazer a *minha lete*.

(Por reanálise de *toilete* como a combinação de palavras *tua lete*)

(24b) O boneco tem *dois bigos*.

(Por reanálise de *umbigo* como a combinação de palavras *um bigo*)

## 9. Em conclusão

Ser professor de Português envolve o conhecimento das propriedades das línguas que sustentam o uso criativo dos falantes. Detectar, descrever e compreender os produtos da criatividade linguística supõe uma formação linguística sólida, mobilizável na análise dos enunciados dos alunos, os quais, para ouvidos e olhos treinados, fornecem sempre pistas que nos permitem diagnosticar dificuldades sentidas e áreas problemáticas de desenvolvimento na esfera das competências linguística, comunicativa ou textual.

Só a convivialidade com a língua nos seus usos multifacetados, alicerçada na competência metalinguística, permitirá ao professor de Português cumprir o seu papel fundamental: contribuir para o desenvolvimento linguístico harmonioso dos seus alunos, proporcionando-lhes o prazer de brincar com a linguagem, guiando-os na descoberta que é conhecer a língua e levando-os a explorar os múltiplos aspectos de que se reveste o uso criativo que dela fazemos.

Por isso concluo com dois exemplos elucidativos do prazer que podemos extrair, como leitores, de produtos da criatividade linguística. A deliciosa passagem de *Alice no País das Maravilhas* em que a Tartaruga Falsa conta à Alice quais as matérias que tinha estudado na escola usa crucialmente a similaridade fónica como processo estilístico:

«Para começar havia Bulir [por *ler*], Escravar [por *escrever*] e Conter [por *con-*  
*tar*] [...] e depois os diferentes ramos da Aritmética: Ambição [por *adição*],  
Distracção [por *subtração*], Derisão [por *divisão*] e Mortificação [por *multipli-*  
*cação*]».

(Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*. Trad. port.: Lisboa, Ed.  
Afrodite, 2ª ed., 1976, p. 212)

O excerto de *A Revolta das Palavras*, que descreve uma assembleia geral de palavras convocada pela Língua Portuguesa com propósitos depuradores, cria um mundo fictivo em que as unidades da língua são tratadas como seres humanos social e politicamente organizados, e em que o humor se constrói nos jogos de sentido elaborados a partir das propriedades linguísticas que tais unidades têm:

«Língua Portuguesa convocou todas as palavras para uma Assembleia Geral. [...] O planeamento do conclave ficou a cargo dos seus Ministros: os Advérbios de Tempo, Modo e Lugar. Lugar determinou que a reunião realizar-se-ia na Mansão Verde-Amarelo, por ser a maior de suas casas e assim poder acomodar todo o mundo. Advérbio de Tempo determinou que a Assembleia seria agora. Como Advérbio de Modo, que muito mente, disse que estava doente, a forma do conclave ficou meio indefinida [...]».

(Adair Pimentel Palácio, «A Revolta das Palavras». Apud AA: *Introdução aos Estudos Linguísticos. Material de Apoio*. Lisboa: FLUL/DLGR. p. 4)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHOMSKY, N. (1966) – *Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought*. Nova Iorque: Harper & Row.
- CHOMSKY, N. (1986) – *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. Tradução portuguesa: *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994.
- CORREIA, M. (1998) – «Breves Notas Soltas sobre Processos de Inovação Lexical: Ilustração com Exemplos do Português». In AA: *Introdução aos Estudos Linguísticos. Material de Apoio*. Lisboa: FLUL/DLGR.
- DAMÁSIO, A. (1994) – *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. Tradução portuguesa: *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Europa-América, 1995.
- DESCARTES, R. (1637) – *Discours de la Méthode*. Tradução portuguesa: *Discurso do Método e Tratado das Paixões da Alma*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 4ª edição, 1961.

- DUARTE, I. (1998) – «Chomsky e Descartes: O Uso Estratégico de um Argumento Cartesiano e a Fundação das Ciências da Cognição». In Ribeiro dos Santos, Alves & Cardoso (orgs.) *Descartes, Leibniz e a Modernidade*. Lisboa: Colibri, pp. 547-561.
- DUARTE, I. (no prelo) – *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GEITMAN, L. R. & E. L. NEWPORT (1995) – «The Invention of Language by Children: Environmental and Biological Influences on the Acquisition of Language». In Gleitman & Lieberman (orgs.) *Language. An Invitation to Cognitive Science*, vol. 1. Cambridge, Mass: The MIT Press, pp. 1-24.
- PINKER, S. (1994) – *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. 2ª edição. Nova Iorque: Harper Perennial, 1995.
- RIO-TORTO, G. M. (1998) – *Morfologia Derivacional. Teoria e Aplicação ao Português*. Coleção Linguística, 12. Porto: Porto Editora.
- YAGUELLO, M. (1981) – *Alice au Pays du Langage. Pour Comprendre la Linguistique*. Paris: Seuil.





# DO SABER AO ENSINAR: em torno dos verbos introdutórios de discurso relatado

*Isabel Margarida Duarte*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Para exemplificar duas ou três convicções que tenho sobre a imprescindibilidade de uma formação linguística sólida para os professores de Português, partirei do equacionamento de uma situação didáctica problemática. Antes, porém, terei de expor algumas ideias simples que defendo.

1. A relação entre didáctica da Língua Materna e conhecimentos seguros e reflectidos sobre essa língua é óbvia. Tais conhecimentos não são para «aplicar», porque «[...] é mais adequado em vez de falar de «aplicação», dizer que se trata de estabelecer relações dinâmicas entre a teoria e a prática, [...] de construir pontes entre a reflexão e a acção, pontes que possam ser atravessadas nos dois sentidos» (FONSECA, F. I., 2000: 14). Investigação e prática constituem um sistema de vasos comunicantes. Vão-se fecundando mutuamente e avançam a par: a pesquisa e as leituras influenciam a descoberta de soluções pedagógicas e a busca destas obriga a procurar novas explicações teóricas. O envolvimento da teoria na prática conduz ao aperfeiçoamento e diversificação da actuação pedagógica, quando iluminada pela reflexão teórica. O contacto com informações e reflexões actualizadas da Linguística vai fecundar a prática do professor, criando-lhe o desejo de ousar alterá-la. É certo que a articulação entre conhecimento linguístico e prática pedagógica é delicada, como refere Charolles: «Il y a [...] un rapport très étroit entre le travail théorique et la pratique pédagogique. Si l'on ne veut pas se contenter d'appréciations sommaires et irrecevables (du genre pédagogie: vulgarisation programmée du savoir théorique), il faut se livrer à des investigations complexes et toujours dangereuses car les points de contact entre les deux domaines sont multiples, diffus, difficiles à situer précisément» (CHAROLLES, 1976: 105).

Quanto mais profunda for a formação científica do professor, no âmbito das suas disciplinas de referência, maior a sua capacidade para criar situações

e soluções pedagógicas eficazes para os problemas que se colocam à aprendizagem dos alunos. A formação linguística segura que defendo para os professores de Português não significa que eles vão dar conta, ainda que simplificada, da teoria com as quais contactaram. Uma concepção teórica não deve ser directamente transposta para a prática lectiva. Como lembra Chiss (cf. 1985: 15), existe alguma incompatibilidade entre os processos de investigação linguística que tendem para a complexidade e a exaustividade e a tarefa de ensinar a língua que exige selecção, faseamento, redução e simplificação. Não se ensina o que se aprende, mas *com* aquilo que se aprende. Mas, evidentemente, só pode haver transmissão correcta e adequada de conhecimentos e capacidades, se o professor estiver na posse segura dos saberes e capacidades a transmitir: por melhor que seja a formação psico-pedagógica de um professor, ele não conseguirá nunca ensinar o que não sabe.

A formação linguística sólida que preconizo para os professores de Português deverá ser a fonte de onde emanam não só informações seguras, mas sobretudo a configuração, equacionamento e resolução de problemas didácticos. Estes devem incentivar o estudo e a reflexão linguística, criando uma rede dinâmica de relações que conduzam à «teorização da prática».

2. A título de exemplo, partamos, então, da seguinte situação escolar: a escrita de uma narrativa que inclua palavras de personagens<sup>1</sup>. Um dos problemas que se coloca a essa tarefa (e os problemas devem ser atacados, programadamente, um a um) é o da pobreza lexical dos verbos que introduzem relato de discurso das personagens<sup>2</sup>.

A busca de soluções para a situação de falha diagnosticada passa, como referi acima, por uma formação científica segura e reflectida no campo da Linguística. Isto não significa, obviamente, «ter estudado», na Faculdade, todos os aspectos da Língua Materna que o professor terá de trabalhar no Ensino Secundário. Significa ter adquirido instrumentos mentais e capacidades para procurar, filtrar e gerir informação<sup>3</sup>.

O primeiro passo a dar é procurar conhecer diferentes modelos que descrevam os verbos introdutores de discurso relatado, de modo a poder selec-

<sup>1</sup> Abro um parêntesis para lembrar que a pedagogia da escrita exige um vaivém entre análise de textos, reflexão e sistematização de fenómenos respeitantes quer ao funcionamento da língua quer aos discursos e práticas variadas de produção de texto de diferentes dimensões e tipologias.

<sup>2</sup> Como escrevem Authier e Meunier, «[...] ce qui pèche dans les textes des élèves, c'est la pauvreté du vocabulaire des verbes introducteurs, [...]» (AUTHIER & MEUNIER, 1977: 48).

<sup>3</sup> A formação ao longo da vida é um dos vectores para a Educação para o século XXI, de acordo com o Relatório Delors (1996).

cionar a informação que interessa para levar a cabo uma transposição pedagógica rentável.

Várias questões se levantam a propósito destes verbos cuja relevância é grande porque, juntamente com os respectivos complementos, tendem a caracterizar a «voz» que introduzem e são essenciais para se conhecer a situação de enunciação do enunciado «relatado»<sup>4</sup>, com a pluralidade de matizes que inclui: entoação, efeitos de pausa, indicações de *mise en scène* vocal e paralinguística, etc.<sup>5</sup>. A importância dos verbos introdutórios é realçada por Óscar Lopes, quando escreve: «Em vez de a voz do leitor falante ou do leitor mudo poder escolher entre incontáveis possibilidades de entoação, o *verbum dicendi* restringe essas possibilidades de tal modo que, por exemplo, uma injunção aparece compartimentada, pois se explicita que o loquente relatado *pediu que, rogou que, solicitou que, ordenou que, exigiu que*, etc.» (LOPES, 1990: 110).

Os verbos de comunicação têm uma dupla função, nas palavras de Charolles: «[...] ils signalent l'acte linguistique et servent à le structurer» (CHAROLLES, 1976: 83). Estamos perante uma área vocabular estruturadora do discurso. Por isso estes verbos se relacionam com aqueles actos a que J. Fonseca chamou «actos de composição textual/discursiva» (FONSECA, J., 1994: 127), que nos informam sobre o modo como o discurso se processa, sobre o desenvolvimento da interacção verbal (exemplos: *acrescentar, ajuntar, atalhar, citar, concluir, continuar, corrigir, interromper, repetir, replicar*, etc). Ocupo-me, portanto, de verbos que referem o acto linguístico, especificando as suas características<sup>6</sup>, i.é, exprimem as actividades especificamente comunicativas dos sujeitos falantes. Estes verbos permitem fazer a integração sintáctica do discurso relatado no discurso que o relata e dão indicações (apresentando ou comentando o relato) sobre o tipo de acto representado.

As diferentes classificações disponíveis para estudar os verbos introdutórios de relato baseiam-se em critérios de natureza sintáctica ou semântico-pragmática. Há autores que estudam a compatibilidade entre certos verbos introdutórios de relato e modos de relatar (sobretudo discurso directo, indirecto e indirecto livre<sup>7</sup>) e também a posição do verbo em relação ao relato (se está antes, numa incisa ou depois do relato).

<sup>4</sup> Justificam-se as aspas porque, num texto de ficção (como é aquele a que aludo), não há verdadeiro relato de palavras.

<sup>5</sup> Estamos a falar de incluir palavras relatadas numa narrativa escrita e não de relato oral de discurso.

<sup>6</sup> São verbos que, como afirma Leech, «[...] have as a primary part of their meaning, a predicate of speaking» (LEECH (1983) 1996: 203).

<sup>7</sup> Há verbos que admitem exclusivamente (ou preferencialmente) introduzir relato em discurso directo ou indirecto. O verbo cantarolar, p.e., só admitiria introduzir discurso directo: «O Manuel cantarolou: – Viva! Está quase a tocar!». Seria estranho, no mínimo, que o verbo intro-

Outros autores dividem os verbos de comunicação conforme eles são neutros (*dizer*) ou pressuposicionais, já que muitos deles sugerem a atitude do locutor face ao dito (*replicar*, p.e., pressupõe a existência de uma intervenção anterior da autoria de um locutor diferente do sujeito do verbo, argumentativamente contrária àquela cujo relato o verbo introduz).

Os critérios semântico-pragmáticos parecem-me os mais rentáveis para estudar esta questão porque, por meio dos verbos introdutores de relato, é verbalizado o que o locutor percebe da situação de enunciação relatada, do enunciado, das relações entre o locutor citado e o respectivo alocutário, dos acordos e desacordos entre eles, e, através desses verbos, podemos dar-nos conta da existência ou não de dimensões interactivas (*mencionar* ou *pronunciar-se* têm uma interactividade baixa, mas *interpelar* ou *refutar* já não).

Os verbos introdutores de relato mostram a existência de uma enunciação diferente da que os inclui e dão informações sobre matizes dos modos de dizer: atitudes vocais (*ganir*), tom, velocidade, ritmo (*tartamudear*), entoação (*queixar-se*), altura da voz (*berrar*, *segredar*), relações interpessoais e de poder (*ordenar*, *aconselhar*), dimensões interactivas várias (*interromper*, *replicar*).

Faço notar que nem todos os verbos introdutores de discurso relatado são *verba dicendi*. Também introduzem relato verbos de opinião, de consciência, de sentimento, entre outros<sup>8</sup>. Introduzem igualmente relato verbos que só são considerados de comunicação em contexto de interlocução, como: *começar*, *concluir*, *acrescentar*, *interromper* ou alguns verbos usados metaforicamente no discurso literário, como *mugir* ou *rosnar*, que acrescentam valores conotativos ao «dizer»<sup>9</sup>.

Sugiro que o professor interessado neste assunto estude diferentes propostas de classificação disponíveis, nomeadamente as de Ann Banfield (1982), Monika Fludernik (1993), Michel Charolles (1976), Martins-Baltar (1976), Kerbrat-Orecchioni (1980) e Leech (1983, baseada em propostas de Searle não para classificar verbos mas sim actos de fala). O estudo das diferentes classificações referidas deve ser feito tendo em conta a opinião de Mortara Garavelli: «[...] etichettare non è importante di per sè; lo è in quanto oblige a dire “che cosa si intende per”» (MORTARA GARAVELLI, 1985: 17).

---

duzisse discurso indirecto: «\*O Manuel cantarolou que viva, estava quase a tocar»... Alguns fenómenos de bloqueio da possibilidade de transformar frases de discurso directo em indirecto advêm, justamente, das restrições impostas pelos verbos.

<sup>8</sup> Sophie Moirand (1976) estudou, p.e., o micro-sistema dos verbos de pedido, enquanto introdutores de relato de discurso.

<sup>9</sup> E há até estratégias que permitem omitir o verbo introdutor de relato de discurso, substituindo-o por uma referência a um gesto que acompanha esse discurso, p.e..

3. Depois de ter estudado os verbos introdutores de relato, o professor de Português deve procurar organizar uma sequência de actividades e tarefas que lhe permitam:

- (i) alargar o léxico dos alunos;
- (ii) torná-los mais hábeis na distinção das implicações semântico-pragmáticas do uso de certos verbos;
- (iii) fazer com que sejam capazes de apreciar a utilização literária desses verbos;
- (iv) levar os alunos a um uso mais adequado e variado dos verbos introdutores de relato nas suas produções escritas<sup>10</sup>.

Antes de passar a uma breve listagem de propostas didácticas, repito que o professor tem de saber muito mais sobre o assunto que vai trabalhar com os alunos do que aquilo que lhes transmite. Eis, então, algumas sugestões decorrentes da procura teórica de soluções para o problema inicialmente apresentado:

- (a) O professor pede aos alunos que digam, usando a técnica do *brainstorming*, todos os verbos que, como *dizer*, servem para introduzir ou comentar relato de discurso. As contribuições vão sendo registadas no quadro.

Com a ajuda do livro de textos, em pequenos grupos, os alunos procuram enriquecer a lista inicial da turma, alargada, pois, com o contributo dos diferentes grupos.

Individualmente, em casa, cada aluno tenta encontrar, num romance, mais verbos introdutores de relato. A lista pode também ser enriquecida procurando sinónimos num Dicionário. Os verbos novos aí encontrados deverão ser utilizados em exemplos curtos, formados por um segmento narrativo que introduza relato de discurso.

A partir de um inventário o mais completo possível, os alunos classificam os verbos segundo dois critérios: frequência (muito usados / frequentes / pouco usados) e registo de língua (familiares / correntes / literários).

---

<sup>10</sup> Como escrevem Bessonnat e Coltier, «Parmi toutes les solutions possibles, verbes de communication neutres, verbes de communication modaux ou présuppositionnels, verbes de sentiments ou de pensée, verbes d'action (mouvement-geste), l'élève choisit prioritairement le degré zéro (dire, demander, répondre) et se prive de l'apport sémantique de certains verbes (effet de vraisemblabilisation par les verbes modaux) ou des possibilités d'accélération du récit par l'implication de l'acte de parole que suppose le recours à un verbe d'action» (BESSONNAT, COLTIER, 1989: 17).

Por último, reutilizam a lista final num texto em que foram suprimidos os verbos introdutórios de relato<sup>11</sup>. Seriam confrontadas, entre si, as diferentes versões propostas pelos alunos e os verbos utilizados no texto original.

- (b) Uma outra sugestão consiste em perguntar aos alunos como é que eles reconhecem que, num texto escrito, estão perante relato de discurso.

Pede-se depois que sublinhem, em dois ou três textos, os segmentos narrativos que acompanham esse relato. Os alunos verificam, assim, que tais segmentos podem anteceder, comentar ou interromper o relato.

Em grupo, pode fazer-se o estudo do relato de discurso onde está frequentemente ausente a sequência narrativa introdutória para ver qual o efeito dessa ausência<sup>12</sup>.

Com os alunos, procurar-se-ia estabelecer qual a estrutura sintáctica típica desses segmentos introdutórios:

- sujeito + verbo [+ complemento indirecto]: DD;
- ou sujeito + verbo [+ complemento indirecto] que DI  
onde DI  
se DI  
quem DI, etc;
- ou DD com frase intercalada [verbo + sujeito], etc.

- (c) Um terceiro conjunto de exercícios incidiria sobre verbos *dicendi* que encerram pressuposições. Dadas várias frases com verbos que implicam pressuposições, pergunta-se aos alunos o que é que o verbo deixa pressupor. Por exemplo:

<sup>11</sup> Para alunos menos adiantados, sugere-se qualquer um dos livros da Colecção da Editora Verbo «Clube das Chaves», onde os verbos introdutórios de relato de discurso são empregados com bastante adequação lexical. Para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, nada melhor do que um texto de Eça de Queirós.

<sup>12</sup> Nos livros de Isabel Alçada e de Ana Maria Magalhães, editados pela Caminho, quer na Colecção «Uma Aventura», quer na Colecção «Viagens no Tempo», há por vezes incertezas sobre quem é o locutor de um determinado discurso, exactamente porque as sequências narrativas que o poderiam introduzir ou comentar estão ausentes:

« - Achas que eles têm a Custódia guardada ali?  
- É possível.  
- Então vamos espreitar?  
- Mas se atravessamos este terreiro, o mais certo é que nos apanhem! Não acredito que não esteja ninguém de vigia.  
- A Luísa tem razão. É arriscado.  
- Querem desistir?  
- Não! Queremos é dar a volta sem que nos descubram.  
- Como?»  
*Uma Aventura nas Férias da Páscoa.*

(1) Não sei se te vou deixar ir... – *interrompeu* a mãe.

(Pressuposição: alguém estava a falar anteriormente, sem ter chegado ao fim da sua intervenção).

(2) Sempre vais sair? – *repetiu* o Pedro.

(O locutor já tinha feito idêntica pergunta anteriormente, ou o alocutário tinha, algum tempo antes desta intervenção, referido a sua intenção de ir sair).

(3) «[...] Alencar *admitiu* que não deixava de haver talento e saber».

(É com dificuldade que o locutor aceita a verdade de *p* que, num primeiro momento, negara).

(d) Um outro trabalho sobre verbos *dicendi* incide sobre aqueles que informam não só sobre o dizer mas também sobre o *modo* de dizer. Os alunos terão de descobrir o verbo a partir de uma perífrase com «dizer», como em «dizer com insistência» = *insistir*, ou «dizer aos gritos» = *gritar*, «voltar a dizer» = *repetir*, «dizer baixinho» = *murmurar*, etc.

(e) Perante uma frase como (4), poder-se-á levar os alunos a encontrar várias formas de relato e descobrir quais as diferenças de sentido entre elas:

(4) A escola não vai ter pavilhão desportivo nos próximos anos.

(5) O Presidente do Conselho Directivo disse que...

protestou contra o facto de...

anunciou que...

confessou que...

...irmos continuar sem pavilhão

...íamos continuar sem pavilhão

...não era para já que iríamos ter pavilhão, etc.

(f) Quando já estão sensibilizados para questões mais básicas, o professor deve procurar apurar a capacidade de análise dos alunos, propondo-lhes exercícios que exijam mais atenção ao sentido, p.e., que confrontem verbos que têm um valor diferente conforme são usados na 1ª ou na 3ª pessoa: «Ela declarou que *p*» é mais neutro do que «Declaro que *p*». Estamos, neste caso, em presença de um verbo performativo: enunciá-lo é praticar uma acção<sup>13</sup>. Se disser «Penso que *p*», o verbo indica uma suposição próxima da certeza. Mas se for «Ele pensa que *p*», pressupõe-

<sup>13</sup> Mortara Garavelli (1985) defende, a meu ver com razão, que já não se trata, neste caso, de relato de discurso.



-se que a opinião do relator é diferente da do locutor das palavras relatadas: «Ele pensa que *p*, mas, plausivelmente, engana-se».

- (g) Este trabalho prévio de sensibilização é necessário para se poder trabalhar, com os alunos, os verbos introdutores de relato num romance como *Os Maias*. No caso concreto do estudo de *Os Maias* no Ensino Secundário, parece-me imprescindível analisar os verbos de comunicação, quer do ponto de vista da sua adequação ao acto de fala cujo relato introduzem<sup>14</sup>, quer à personagem cujas palavras vão ser relatadas<sup>15</sup>, quer quanto à situação psicológica e narrativa em que as personagens que falam se encontram<sup>16</sup>.

Em estreita conexão com a análise da construção da personagem, valeria a pena estudar com os alunos a relação entre o *verbum dicendi* utilizado para introduzir um relato de discurso e a personagem locutora, as circunstâncias de interlocução (relações de poder, de sedução ou outras), o tipo de diálogo em que se vê envolvida (polémico, p.e., no caso do episódio do jantar do Hotel Central). Exemplifico, muito brevemente.

Cruges, uma personagem que pouco intervém, pode ser retratada a partir dos verbos que introduzem o relato das suas palavras. Esses verbos são predominantemente metafóricos, muito marcados em relação ao tom de voz em que as palavras teriam sido ditas. Verbos como *murmurar* (oito ocorrências), *gritar* (seis), *rosnar* (cinco ocorrências), *grunhir*, *resmungar* e *protestar* (duas ocorrências), *lamentar*, *rugir*, *suspirar*, *balbuciar* reforçam a imagem do maestro de disposição tristonha, enfiando-se, cheio de *spleen*, no canto dos sofás.

No referido episódio do jantar do Hotel Central, as personagens Carlos, Craft e Cohen, não implicadas directamente no discurso polémico, são sujeitos de verbos introdutores de relato neutros quanto à coloração afectiva: «*disse* Craft», «Carlos [...] *perguntou*», «*dizia* Carlos», «*acrescentou* Craft», «*disse* o Cohen», «*continuava* o Cohen», «Como ele [Cohen] *disse*», «*disse* Craft», etc.

Pelo contrário, Ega e Alencar são sujeitos de verbos de comunicação fortemente marcados. Ega, *blagueur*, é autor de frases de tipo exclamativo que o discurso atributivo comenta deste modo: «*exclamou* Ega», «Ega *exclamou*» (conforme o discurso atributivo se encontra *dentro* das palavras «proferidas» ou *antes* delas), «*exclamava* ele para os lados». E também: «*gritou* Ega», «Ega

<sup>14</sup> «Ega trojevou» (porque é um exaltado, exagerado e opinioso), mas sobretudo porque está prestes a envolver-se num discurso polémico.

<sup>15</sup> O criado «perguntou» ou «murmurou», sugerindo as formas verbais o seu mero papel de figurante.

<sup>16</sup> Embora em desacordo com Cohen, «Alencar admitiu», a custo, que os «politicotes» amigos do banqueiro tinham talento, devido aos belos olhos de Raquel (por quem tem uma secreta paixão platonica), à «influência» do banco do Cohen e à «excelência do seu cozinheiro».

*trovejou», «lançou com grande alarde de interesse esta pergunta», «Ega protestou com veemência», «gritou o Ega», «gritou o outro», «continuava ele a berrar», «gritou o Ega», «gritou Ega», «Ega berrava, já rouco».*

Quanto a Alencar, é sujeito de verbos claramente interactivos. Quando são usados verbos neutros, os complementos atenuam essa aparente neutralidade («começou, *num tom patético*», «disse, *numa voz arrastada, cavernosa, ateadrada*»). De Alencar se diz ainda (introduzindo discurso indirecto, no primeiro caso): «*suplicou* que não se discutisse [...]», «*rosnou* Alencar, por entre dentes», «*berrava* para os lados, *esmurando o ar*».

Há uma forte coerência entre a situação, o contexto e os verbos que introduzem discurso relatado nesse contexto, como se pode provar observando os verbos que introduzem discurso aquando do episódio da morte de Afonso. Neste episódio, temos os seguintes verbos: *murmurar* (dez vezes), *aludir*, *balbuciar*, *segredar*, *lamentar*, *lembrar* (quatro vezes), *gemer*, *dizer*, *consolar*, *pedir*, *contar*, *falar*, *resmungar* (três vezes), *gritar*, *prosseguir*, *atalhar* (duas vezes), *exclamar* e *declarar*. *Murmurar*, *segredar* e *balbuciar* (dezoito ocorrências), bem como *gritar*, *gemer*, *consolar* e *lamentar* (doze ocorrências) justificam-se perante a morte, como aliás acontece com *lembrar* e *aludir* (oito ocorrências). A frequência de *murmurar* e *balbuciar* está de acordo com a perplexidade respeitosa das personagens em face da morte.

Numa linha de trabalho a que aludi atrás, poder-se-ia fornecer aos alunos um texto *sem* os verbos introdutórios de relato, pedindo-lhes que preenchessem os espaços em branco com verbos adequados. No caso concreto de Eça, este confronto permite perceber a ousadia, a adequação e a riqueza lexical das escolhas queirosianas, é uma forma eficaz de aprenderem como o Autor escreve (nenhum aluno utilizaria, espontaneamente, «Ega *rugiu*» ou «*trovejou* Ega»), seria um bom ponto de partida para compreenderem as implicações do uso de cada verbo, a originalidade e a expressividade da escrita queirosiana, a multiplicidade de opções, por contraposição com as formas verbais «disse», «perguntou», «respondeu» que os alunos geralmente empregam nos seus textos.

4. Parti da afirmação de uma convicção (é necessária uma formação teórica sólida em Linguística para quem ensina Língua Materna) para, exemplificando com um caso concreto (os verbos introdutórios de relato de discurso) propor um percurso que vai do estudo alargado e aprofundado de uma descrição ou explicação teórica até ao trabalho com a língua, nas aulas de Português. O percurso exemplificado – que implica ter adquirido, na Faculdade, capacidade de investigar e mobilizar informação –, poderia, a meu ver, ser estendido, com proveito, a outros aspectos da língua que os professores têm de ensinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER, J., MEUNIER, A. (1977) – «Exercices de Grammaire et Discours Rapporté», in *Langue Française* n° 33, pp. 41-67.
- BANFIELD, Ann (1982) (1995) – *Unspeakable Sentences. Narration and representation in the language of fiction*, Boston, London, Melbourne and Henley, Routledge and Kegan Paul, trad. francesa: *Phrases sans Paroles – Théorie du Récit et du Style Indirect Libre*. Paris: Seuil.
- BESSONNAT, Bernard & COLTIER (1989) – «Apprendre à rédiger des paroles de personnages», in *Pratiques* n° 64, pp. 5-38.
- CHAROLLES, Michel (1976) – «Exercices sur les Verbes de Communication», in *Pratiques* n° 9, pp. 83-107.
- CHISS, Jean-Louis (1985) – «Quel Statut pour les Linguistes dans la Didactique du Français?», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, pp. 7-16.
- DELORS, Jacques (1996) (org.) – *L'Éducation un trésor est caché dedans Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Unesco et Odile Jacob, trad. portuguesa: *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- FLUDERNIK, Monika (1993) – *The Fictions of Language and the Language of Fiction, The linguistic representation of speech and consciousness*. London and New York: Routledge.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000) – «Da Linguística ao Ensino do Português» in BASTOS, Neusa (org.), *Língua Portuguesa: Teoria e Método*. São Paulo: IP-PUC, pp. 11-27.
- FONSECA, Joaquim (1994) – «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 105-131.
- GAUVENET, Hélène (1976) – dir. de, *Pédagogie du discours rapporté*. Paris: Crédif.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980) – *L'Énonciation De la Subjectivité dans le Langage*. Paris: Armand Colin.
- LEECH, Geoffrey, (1983) (1996) – *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
- LOPES, Óscar, (1989) (1990) – «Efeitos de polifonia vocal n' O Primo Basílio», in *Cifras do Tempo*. Lisboa: Caminho, pp. 51-61.
- MARTINS-BALTAR, Michel (1976) – «Les verbes transcritteurs du discours rapporté» in GAUVENET (org.) (1976), pp. 63-72.
- MOIRAND, Sophie (1976) – «Propositions pour une didactique du discours rapporté» in GAUVENET (org.) (1976), pp. 29-45.
- MORTARA GARAVELLI, Bice (1985) – *La Parola D'Altri. Prospettive di Analisi del Discorso*. Palermo: Sellerio Editore.

# SÓ ME FALTAVA A PSICOLINGUÍSTICA...

## Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem

Maria da Graça Castro Pinto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Com a colaboração de:

P. Bernaudeau, B. Maia e J. Veloso

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

E com a participação especial de:

C. M., A. B. e M. B.

Ter começado esta intervenção pelo poema de Jacques Prévert, *Page d'Écriture*<sup>1</sup>, remete-nos para os nossos primeiros anos de escolaridade, para o cantarolar da tabuada<sup>2</sup> e provavelmente para o muito de «nonsense» que, a nossos olhos de crianças, trespassava do material que nos era transmitido.

O caminho a ser percorrido pelo processamento da informação, no sentido ascendente, nem sempre se encontra porém desobstruído e não será pouco frequente que já na «arena computacional»<sup>3</sup>, *i.e.* na memória de trabalho («working memory»)<sup>4</sup>, sejamos assaltados – quantas vezes mau grado nosso – por interferências involuntárias com origem na memória permanente. Por outras palavras, a informação que deveria entrar vê-se impedida de o fazer em virtude de a atenção – que essa direcção de fluxo exige – ceder lugar, por inércia, comodismo e até por prazer, ao imaginário que entra na referida «arena com-

---

<sup>1</sup> Os poemas de J. PRÉVERT escolhidos para documentar esta intervenção foram lidos por Patrick BERNAUDEAU.

<sup>2</sup> O cálculo mental que está por de trás do exercício com que nos deparamos neste poema é de tipo associativo. Se dizemos  $2 + 2$  ou  $3 \times 5$ , damos imediatamente a resposta porque ela se encontra armazenada na nossa memória permanente. Por outras palavras, fazemos apelo directo à associação (cf. ELLIS, 1992, p. 143). Se, por outro lado, nos pedem uma operação aritmética do tipo  $454 \times 392$ , não conseguimos dar logo a resposta. No entanto, sabemos como proceder para chegar ao resultado final. Neste género de exercício de cálculo, as rotinas de procedimento estão armazenadas mas não o produto numérico em si (cf. ELLIS, 1992, p. 143). Para conseguir levar a cabo estes problemas aritméticos, usamos normalmente o discurso interiorizado (cf. ELLIS, 1992, p. 143). A prova disso reside, por exemplo, na dificuldade que temos em prosseguir o cálculo em causa quando falamos connosco ou quando somos de qualquer forma interrompidos.

<sup>3</sup> Cf. a terminologia utilizada por CARPENTER e JUST (1989, p. 35).

<sup>4</sup> CASTRO CALDAS (2000, p. 138), relativamente à designação do conceito de memória de trabalho, refere «que talvez fosse melhor descrito como “memória em trabalho”». Para uma discussão em torno do processo de aproximação para o qual também poderá remeter a tradução no âmbito da conversão categorial, ver HARNAD (1987, p. 543).

putacional» e que tem origem na memória a longo prazo, na memória permanente, no nosso conhecimento, na nossa existência.

Atente-se, por exemplo, no que José Cardoso Pires escreve no seu livro «*De Profundis, Valsa Lenta*» (p. 34)<sup>5</sup>: «Com alguma clareza – ou quase – e de tal modo que ainda hoje tenho como certo que mesmo num farrapo de indivíduo a despojar-se de *memória* (e portanto de *imaginação*) podem despontar por vezes fragmentos de ironia como instintos culturais, se assim lhes é possível chamar, que são resíduos do *passado* que ele apagou» (itálico meu).

José Cardoso Pires<sup>6</sup> refere ainda: «(...) Dizem que andava sempre bem-disposto, com um sorriso [isto a propósito da indiferença em relação a um amigo que chorava]. *Uma pessoa sem memória é uma pessoa morta. Até porque perde a identidade*» (itálico meu).

Como desligar a linguagem da memória?

Como abordar o processamento da linguagem sem recorrer à memória nos seus diversos aspectos, estádios («stages»), espécies<sup>7</sup>?

Como fazer pesquisa em psicolinguística sem ter esses dados presentes?

Queria assim observar convosco – em tempo real – o que se passa a nível da memória a curto prazo/de trabalho, tomando como base material verbal propositadamente distinto<sup>8</sup> e não só em língua portuguesa.

Escolhi a memória a curto prazo por razões práticas e também porque, como adiantam BROWN e HULME (1992, p. 106), «Short-time memory is widely assumed to be implicated in language processing and language learning». Por outro lado, escolhi também segundas línguas e não só o português em virtude de, para os mesmos autores, «If short-term memory is indeed important in a wide range of language processing skills, and if short-term memory capacity is reduced in a second language (DORNIC, 1980), then our understanding of short-term or immediate memory is important if we are to understand the psychology of second language processing» (BROWN e HULME, 1992, p. 106).

Chamaria ainda a atenção para o facto de, num futuro mais ou menos pró-

<sup>5</sup> PIRES, J. Cardoso – *De Profundis, Valsa Lenta*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda., 1997.

<sup>6</sup> Ver «Crónica de uma morte branca», entrevista a J. CARDOSO PIRES conduzida por Maria Leonor NUNES, in J. L., *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XVII, nº 694, de 21 de Maio a 3 de Junho de 1997, p. 15.

<sup>7</sup> A este respeito, ver os aspectos da memória realçados por SMITH (1988, pp. 88-94).

<sup>8</sup> BROWN e HULME, ao referirem-se, no âmbito da memória a curto prazo fonológica, ao modo como difere de língua para língua a velocidade de articulação dos nomes dos dígitos por parte de falantes proficientes da língua, sugerem que factores como a proficiência de articulação poderão levar a alterar a capacidade da memória a curto prazo em vários tipos de materiais, com implicações importantes nas estratégias de processamento da linguagem (BROWN e HULME, 1992, p. 109).

ximo quando já não no presente, Portugal, um país de tradição monolíngue, ter de dar resposta a aprendentes falantes de línguas primeiras distintas da portuguesa. Ora, estas considerações poderão servir, desde já, para que estejamos mais atentos aos problemas que nos irão ser colocados enquanto docentes.

Alerto também para o facto de estarmos unicamente face a uma simples demonstração – possível graças à disponibilidade manifestada por três participantes neste Colóquio para colaborar comigo nesta intervenção –, e não a um experimento em que todas as variáveis teriam de se encontrar controladas bem como extremamente ponderada a situação experimental em si. Acrescento ainda que os resultados serão observados por todos os presentes, facto que justificará que, também por razões éticas, na devida altura a sua abordagem se revista de um carácter muito geral.

Trata-se, no fundamental, de uma prova de repetição, prova que não é de todo inocente; é, de resto – foi assim que eu aprendi –, a prova verbal que pode trazer mais informação em termos neuropsicológicos e, por sorte, a que se pode realizar sem dificuldade também à cabeceira da cama de um doente. Pretende-se, com este exercício, levar, por exemplo, a considerar que a habilidade para repetir não-palavras pode fazer prever um sucesso ulterior na aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. BROWN e HULME, 1992, p. 108, com base em SERVICE, 1989). Não é difícil ver no que acaba de ser referido a prova da existência de uma relação entre a memória imediata fonológica e a aquisição da linguagem (BROWN e HULME, 1992, p. 108).

A minha intenção primeira reside pois em tornar este momento interactivo de forma a que o monólogo não se instale. Quero assim que, com a esperada colaboração dos participantes, todos aprendamos.

## Descrição da demonstração

### *Metodologia*

#### *População*

Serviram de sujeitos da demonstração, que se desenrolou em tempo real diante dos participantes no Colóquio para sustentar o que se pretendia fazer realçar em termos de memória a curto prazo/memória de trabalho no processamento de L1 e L2, três informantes adultos: dois finalistas universitários e uma licenciada na área de línguas e literaturas modernas, com os seguintes perfis:

- informante n.º 1 (A. B.): sujeito do sexo feminino, de 22 anos de idade, falante nativa do português, estudante finalista da licenciatura na variante de estudos franceses e ingleses;

- informante n.º 2 (M. B.): sujeito de sexo masculino, de 27 anos de idade, falante nativo do português, estudante finalista da licenciatura na variante de estudos ingleses e alemães;
- informante n.º 3 (C. M.): sujeito do sexo feminino, de 55 anos de idade, falante nativa do português, licenciada na variante de estudos portugueses, com conhecimentos de francês adquiridos há bastante tempo no então designado ensino liceal.

### *Material*

O material utilizado nesta demonstração, tanto em língua portuguesa como em língua francesa e inglesa, tomou como base a versão portuguesa dos testes II (repetição de frases) e III (repetição de dígitos) do *Multilingual Aphasia Examination* (M.A.E.)<sup>9</sup>. As traduções para francês e inglês foram realizadas respectivamente por Patrick Bernaudeau e Belinda Maia, que ao fazê-lo procuraram manter não só o mesmo número de palavras das frases que integram a versão portuguesa do M.A.E. II (mínimo 3, máximo 18) mas também o mesmo tipo de complexidade e de estrutura.

Atendendo às condições de realização desta demonstração – procurou-se que as provas não fossem nem muito demoradas nem muito repetitivas –, em cada língua só foram apresentadas aos sujeitos para repetição individual 7 frases e não 14 que integram a versão original do M.A.E. Quanto aos dígitos, foi-lhes pedido que repetissem individualmente primeiro em português e depois em L2 (francês ou inglês) 7 séries constituídas por um número progressivamente crescente de dígitos: a primeira série era constituída por 3 dígitos e a última por 9.

### *Procedimento*

O informante n.º 1 repetiu, num primeiro momento, as 7 séries de dígitos em português e, num segundo momento, em francês, começando por lhe ser proposta a série de 3 dígitos e, por último, a de 9 dígitos. Relativamente à repetição de frases, repetiu primeiro 7 frases em língua portuguesa de complexidade e número de palavras crescentes e seguidamente 7 frases em língua francesa com as mesmas características. Iniciou-se naturalmente pela frase mais curta e propôs-se em último lugar a mais longa.

O informante n.º 2 repetiu, num primeiro momento, as séries de dígitos em português e, num segundo momento, em inglês. No que concerne à repetição de frases, repetiu primeiro 7 frases em língua portuguesa e depois 7 frases em

<sup>9</sup> Relativamente à bateria *Multilingual Aphasia Examination*, ver DAMÁSIO (1973, p. 60, nota 1, e pp. 73-74 no que toca aos testes II e III da citada bateria relativos às provas de repetição de frases e dígitos).

língua inglesa com as características já apontadas. Tanto para a repetição dos dígitos como para a repetição das frases, seguiu-se a metodologia referida no informante n.º 1.

O informante n.º 3 repetiu, num primeiro momento, as séries de dígitos em português e, num segundo momento, em francês. Quanto à repetição de frases, foram-lhe propostas 7 frases em língua francesa. As características do material e a metodologia utilizada são idênticas às mencionadas nos informantes n.º 1 e n.º 2.

Atendendo ao facto de terem servido de informantes participantes no Colóquio e ao facto de irem repetir diante dos outros participantes, houve necessidade de os pôr à vontade, de conferir naturalidade à situação e de não lhes fazer sentir demasiado que estavam a ser observados. Procurou-se assim proceder de forma a que nenhum dos informantes fosse obrigado a retirar-se da sala durante a demonstração. Em consequência destas medidas, nenhum do material que foi dito, para depois ser repetido mal o experimentador tivesse acabado de o dizer, foi apresentado mais do que uma vez. Por outras palavras, nunca foi proferida duas vezes a mesma série de dígitos nem a mesma lista de frases, independentemente da língua, para que não fosse possível, sobretudo no caso das frases, que os informantes ouvissem mais do que uma vez o que tinham de repetir. No entanto, teve-se sempre o cuidado de criar listas comparáveis no que diz respeito ao número de palavras, à complexidade e à estrutura.

Pediui-se individualmente a cada informante que repetisse primeiro cada uma das séries de dígitos e depois cada uma das frases mal o experimentador tivesse acabado de as dizer. Assim, cada experimentador dizia pausadamente cada série de dígitos e depois o informante repetia logo que a série acabasse de ser dita. Depois da repetição das 7 séries de dígitos, o experimentador passava a dizer as frases. O informante ia repetindo cada frase à medida que o experimentador as ia dizendo. Serviram de experimentadores falantes nativos das três línguas em causa. Colaboraram, como experimentadores nesta demonstração, os docentes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Belinda Maia, Patrick Bernaudeau e João Veloso, falantes nativos respectivamente do inglês, do francês e do português.

### *Resultados gerais*

Tal como os participantes no Colóquio puderam observar, uma vez que estavam a acompanhar em directo a demonstração, verificou-se nos três informantes maior facilidade em repetir em L1 do que em L2, independentemente de se tratar de francês ou inglês, tanto na prova de repetição de dígitos, sobretudo nas séries mais longas, como na prova de repetição de frases, especial-



mente nas complexas e nas mais longas ou naquelas que apresentavam uma ou outra palavra menos conhecida.

Pôde também observar-se na repetição de frases de L2, para além de omissões, algumas substituições apoiadas no sentido, bem como substituição de certas palavras por outras fonética e semanticamente próximas e mais frequentes (ex.<sup>o</sup>: «*county*» por «*country*»).

Tornou-se, por outro lado, evidente que, neste tipo de provas, devem ser tidas em consideração as variáveis idade e grau de proficiência em L2.

Por que será que, para além do português, enquanto L1, foram ainda escolhidas duas outras línguas, neste caso o inglês e o francês, e que, para além disso, foram também seleccionados falantes com mais e menos conhecimentos de L2 e com idades distintas?

Naturalmente são de relevo as variações nas diferenças individuais que se verificam nos desempenhos dos aprendentes de L2. Como diz HARRINGTON (1992, p. 123), essas diferenças vão da «virtual ignorance» até à «near native-like fluency in the target language». Ora, essa diferença de domínio de L2 terá obviamente de se repercutir também na capacidade da memória de trabalho, *i.e.*, «the relative capacity to intake and integrate information in immediate, on-line processing» (p. 123). Dito de outra forma, devemos ter presente o facto de existirem diferenças que podem advir da velocidade e do modo como os indivíduos processam a informação (p. 124).

Na verdade, quando se trabalha com uma L2 gera-se um efeito de distância que é sempre positivo em termos linguísticos e que nos permite também compreender o processamento de L1. De acordo com BROWN e HULME (1992, p. 105), «short-term memory does indeed play a major role both in language acquisition and in the normal skilled processing of language by fluent adults». Para os autores, se a capacidade da memória a curto prazo é reduzida em L2, é porque «speech rate is reduced in a second language, and also because long-term memory for the phonological forms of words is reduced in a second language» (p. 106).

Em princípio, exceptuando os casos de bilinguismo perfeito ou quase ideal, como nos diz HARRINGTON (1992, p. 127): «Less facility in processing means the L2 learner often spends more time on the lower-level, “bottom-up” processes, thus placing greater demands on attentional resources and a greater load on working memory»<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Cf. ainda BROWN e HULME (1992, p. 105) no que diz respeito ao modo como «(...) recent advances in our understanding of the cognitive psychology of short-term memory can shed new light on the nature of language processing in second language learners».

Na *leitura* passa-se efectivamente algo de similar: «less skilled L2 readers tend to focus on graphic cues at the expense of higher level semantic or inferential processes (...), and even skilled bilinguals will tend to activate word meanings more slowly, and at a shallower level in their L2 than in their L1 (...)» (p. 127).

Ao estudarmos uma L2 podemos surpreender assim – com maior probabilidade de ocorrência – momentos de menor grau de automatismo tão comuns em L1<sup>11</sup>, bem como reproduções mais *ipsis litteris*, mais próximas da forma original, e ainda não reconstruídas, *i.e.*, mais próximas do sentido das mensagens que serviram de *input*<sup>12</sup>.

O acompanhamento da aprendizagem de L2 poderá ainda levar-nos a observar com alguma distância a passagem de níveis de menor automatismo, mais controlados, exigindo maior esforço, a níveis de maior automatismo, de menor esforço, no processamento da linguagem. A este propósito, diz HARRINGTON (1992, p. 124): «Skill development in the L2 is characterized as a process of moving from the controlled, effortful command of the component subskills, to a routinized integration of the skills in relatively effort-free automatic processing».

Com o estudo de L2 tornar-se-á também possível penetrar na memória de trabalho em plena elaboração. É que não podemos considerar a memória a curto prazo como algo de estático, como um mero armazém destinado a uma certa capacidade e que espera o momento de ser preenchido. É necessário ver nessa memória, na memória de trabalho («working memory»), cuja noção remonta a NEWELL (1973), duas funções: uma função de processamento e outra de armazenagem (cf. HARRINGTON, 1992, p. 125). Por essa razão, HARRINGTON (1992, p. 125) afirma, com base em CARPENTER e JUST (1989, p. 35): «In this view, working memory serves as a «computational arena» in which processes are executed and partial products of these processes stored in the course of ongoing processing» (HARRINGTON, 1992, p. 125)<sup>13</sup>.

Esse processamento explicará a variabilidade de informação que pode ser retida em função do tipo de informação processada<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Relativamente aos processos de linguagem automáticos e aos que exigem controlo, ver LEVELT (1989, pp. 20 e segs). Consultar ainda CAPLAN (1992, pp. 2-3), no que toca ao controlo que é exercido consciente e não conscientemente quando está em causa o processamento da linguagem.

<sup>12</sup> Ver SCLIAIAR-CABRAL (1991, p. 69) e última nota deste trabalho.

<sup>13</sup> Quanto ao conhecimento procedimental («procedural knowledge») e à memória de trabalho, ver LEVELT (1989, pp. 9-10).

<sup>14</sup> Repetição em L1 e L2 de dígitos, de frases conhecidas e desconhecidas, de listas aleatórias de palavras, de pseudopalavras, etc. Deve ser tido em atenção o material que possa fazer apelo à emoção e ao afecto quando se trata da nomeação e do reconhecimento de objectos e pessoas (cf. as conferências proferidas por Hanna Damásio e António Damásio no Simpósio «Reabilitação da Lesão Cere-

Conforme nos lembra, por exemplo, M. Harrington, o estudo clássico de MILLER (1956) – *O número mágico 7 mais ou menos 2: Acerca de algumas limitações da nossa capacidade de processar a informação* – apontava para uma capacidade de memória a curto prazo de sete mais ou menos dois «bits» de informação. Ora, segundo Harrington, a dimensão do «bit» nunca foi devidamente definida e parecia variar em função do tipo de informação processada. De facto, trabalhos de pesquisa efectuados desde então mostraram que as pessoas conseguiam repetir tão facilmente sete frases familiares como sete palavras em ordem aleatória (HARRINGTON, 1992, p. 125). Esta diversidade de desempenhos levava a sugerir, seguindo o mesmo autor, que também se realizava um processamento activo na memória a curto prazo. Por outras palavras, nesses desempenhos estava em causa uma capacidade tanto de processamento como de armazenagem (p. 125).

Esta posição conduziu assim a que fosse repensado o *estatismo* da memória a curto prazo e que se acolhesse com agrado a noção de memória de trabalho («working memory»), que data de NEWELL (1973), a qual sublinha precisamente quer a função de armazenagem, quer a função de processamento (HARRINGTON, 1992, p. 125).

Os desempenhos aqui observados mostram como a «arena computacional» (a memória de trabalho) processa de modos distintos informação de diferentes teores não só quando está em causa material verbal diverso mas também quando estão em causa conhecimentos prévios não coincidentes. Não admira, por isso, que, quanto menos conhecido for o material que se destina a ser processado na memória a curto prazo, mais reduzida se revele a capacidade de retenção da «arena computacional», que, não obstante o esforço que faz, vê gorados os seus objectivos. Na verdade, a sobrecarga que representa o esforço feito acaba por ocupar a memória a curto prazo obstaculizando a retenção de informação.

Para além do referido, o estudo de L2 poderá igualmente trazer achegas importantes à compreensão de L1 no que toca a material que possa ser considerado próximo em termos de processamento.

Não corresponderão palavras de L2, sobretudo no caso de aprendentes em fase inicial, a palavras de L1 que não façam sentido por serem desconhecidas?

Nesta óptica, trabalhar no alargamento do vocabulário, independentemente da língua, corresponde a um investimento seguro, de rentabilidade máxima e de futuro, se quisermos adoptar a linguagem a que a publicidade

nos foi habituando. Corresponderá, pelo menos, a um investimento que se repercute inevitavelmente no aumento de probabilidade de obtenção de uma resposta que tenha como origem a memória a longo prazo<sup>15</sup>.

Efectivamente, poderíamos sugerir que uma capacidade reduzida da memória a curto prazo (em L1 ou) em L2, dependendo dos conhecimentos de cada falante e não considerando nesta ocasião o factor idade, pode dever-se à falta de representações lexicais fonológicas fortes a nível da memória a longo prazo (cf. BROWN e HULME, 1992, p. 111).

---

<sup>15</sup> HARRINGTON (1992, p. 129) aponta «the degree of L2 lexical development» como «one possible factor mediating performance on the reading span and reading skill measures». Diz ainda o autor: «This would manifest itself in a larger lexicon, and on-line in faster lexical access and a stronger level of activation for the words accessed» (p. 129).

Por outro lado, acrescenta o mesmo estudioso que um outro factor que contribui para o desempenho em ambas as medidas é o «degree of command over syntactic processing in the L2, reflected in L2 grammatical knowledge, and on-line in terms of less effortful, more automatic processing (...)» (p. 129). De acordo com HARRINGTON (*idem, ibidem*), «These lexical and syntactic skills are assumed to draw on working memory capacity, but are not synonymous with it; they are posited to share capacity with other processes (e.g. integrating lexical, syntactic and pragmatic information into the ongoing discourse interpretation) that comprise the more general working memory construct» (p. 129).

Para BROWN e HULME (1992, p. 107), «(...) there is mixed evidence concerning the role of phonological short-term memory in reading, but there is enough to suggest a causal role of some kind. Clearer evidence comes from the study of language learning, particularly vocabulary acquisition». Os autores referem BADDELEY, PAPAGNO e VALLAR (1988), os quais concluíram que a «short-term memory may play an important role in vocabulary acquisition» (BROWN e HULME, 1992, p. 107).

Por outro lado, GATHERCOLE e BADDELEY (1989), citados por BROWN e HULME (1992, p. 108), também referem dados longitudinais consistentes com o papel causal da memória a curto prazo na aquisição de vocabulário, porque verificaram que «non-word repetition skill in four-year-old children was a good predictor of vocabulary size a year later (although (...) that non-word repetition may involve skills other than pure short-term memory)» (BROWN e HULME, 1992, p. 108).

Como adiantam BROWN e HULME (1992, p. 113), «The construction of good long-term memory representations for the second language vocabulary will have advantages over and above the obvious benefits of a larger vocabulary per se, because syntactic and other processing will also be facilitated by the availability of the improved short-term memory capacity which will result from the long-term memory representations». Sobre a hipótese segundo a qual são as representações da memória a longo prazo das formas fonológicas dos itens que são responsáveis pelo aumento de capacidade da memória nesses itens, ver BROWN e HULME (1992, p. 114). De acordo com os estudos realizados, deve olhar-se com cuidado a ideia de que «(...), especially the reduced span in an unfamiliar language, is entirely due to the different rate of articulatory rehearsal for items in that language» (p. 115). Ou melhor, sugerem os resultados que «the availability of phonological representations in long-term memory is crucial» (*Idem, ibidem*). Em conclusão, os autores referem em primeiro lugar que «it appears that phonological short-term memory is important both in the processing of fluent language, and in the acquisition of both a first and second language» (p. 117). E acrescentam ainda que «Some of the differences in memory span are due to the availability of better phonological long-term memory for words in the more familiar language» (p. 117).

A terminar, BROWN e HULME (1992, p. 117) afirmam: «(...) the use of second-language methodology has added to our knowledge of phonological short-term memory, and provided further evidence for a long-term memory contribution to short-term memory span».

Tenha-se igualmente presente que a memória a longo prazo também pode ter alguma influência na designada «capacidade residual» («residual span»), que remete, por exemplo, para a quantidade de dígitos que os indivíduos conseguem repetir quando submetidos a exercícios que visam a supressão da articulação subvocal (*ibidem*, p. 110)<sup>16</sup>. Para CRAIK (1971, p. 233), citado por BROWN e HULME (p. 110), «the traditional span measure of STM includes a SM [Secondary Memory] component»<sup>17</sup>, *i.e.*, uma componente que corresponde à memória a longo prazo, que, segundo JAMES (1890-1983)<sup>18</sup>, serve de «repository of our cumulative experiences»<sup>19</sup>. Não é por isso irrelevante destacar neste momento a inter-relação entre as duas memórias (a curto e a longo prazo).

A memória parece feita para trabalhar com sequências de itens que façam sentido (cf. SMITH, 1988, p. 96) e que obedeçam a uma certa estruturação (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 157)<sup>20</sup>. Se o sentido é tão importante e até por vezes tão monopolizador do processamento da informação (cf. BIALYSTOK, 1992, pp. 505-506), ressalta a importância de saber contar com o sentido nos jogos de linguagem para daí se extrair o maior rendimento no que nos é exigido no plano verbal.

No entanto, torna-se igualmente de toda a pertinência encontrar as vias que possibilitam o encontro com o estímulo, com o lado, por exemplo, sonoro da linguagem, com a sua musicalidade, com a sua articulação.

A articulação apresenta, de facto, um relevo muito particular no que concerne à capacidade de retenção. ELLIS (1992, p. 142) refere que existem dife-

<sup>16</sup> O recurso à articulação subvocal foi confirmado pelos sujeitos da demonstração aqui descrita.

<sup>17</sup> Designação de JAMES (1890-1983).

<sup>18</sup> Citado por HARRINGTON (1992, p. 125).

<sup>19</sup> Ver HARRINGTON (1992, p. 125). Ver ainda a este respeito SCLIAR-CABRAL (1991, p. 157). Por sua vez, LEVELT (1989, p. 10) relaciona de um modo muito particular o conhecimento declarativo com a memória a longo prazo, ou seja: «the speaker's structured knowledge of the world and himself, built up in the course of a lifetime (and also called *encyclopedic knowledge*)». Para mais pormenores sobre o conhecimento declarativo, ver LEVELT (1989, p. 10).

<sup>20</sup> LEVELT (1989, p. 119), ao referir-se, entre outros estudos, ao número mágico sete mais ou menos dois de MILLER (1956), lembra também que «when information is structured, the span of attention can be larger». De acordo com o autor, é o que se passa com efeito muitas vezes quando alguém está a planear uma mensagem e, para transmitir a informação que pretende, recorre ao uso do «focus» (no sentido de CHAFE (1979, 1980), entre outros estudiosos mencionados). A possibilidade que se dá ao destinatário de relacionar a informação nova com elementos já conhecidos constitui um contributo importante em termos de processamento (cf. LEVELT, 1989, p. 120) com as inevitáveis implicações a nível de busca na memória e a nível de inferências (cf. p. 126). (Acerca do micro e macroplaneamento, das exigências da selecção de informação e dos diferentes tipos de discursos, ver LEVELT, 1989, pp. 126-129).

renças entre línguas relativamente aos comprimentos dos nomes dos seus dígitos, o que acaba por afectar o tempo de que o falante nativo necessita para os articular. E diz mesmo: «In different languages the names of numbers take different times to articulate» (p. 137).

Neste âmbito, BROWN e HULME (1992, p. 109) afirmam, tomando como base pesquisas neste domínio, que o aumento da capacidade da memória nas crianças à medida que crescem é acompanhada por um aumento correspondente da velocidade de débito discursivo («speech rate»). Acrescentam ainda: «Furthermore, the rate at which adults can articulate materials is correlated with memory span for those materials (...)» (p. 109). Segundo os mesmos autores, estudos sobre a memória a curto prazo fonológica «gave rise to an explanation of why memory span for digits is not always the same in different languages» (p. 109).

Como já foi focado, e seguindo BROWN e HULME (1992), as línguas diferem na velocidade de articulação com que os nomes dos dígitos podem ser articulados por falantes fluentes da respectiva língua (p. 109). No caso de atendermos agora à aprendizagem de uma segunda língua, para os referidos estudiosos «it is also likely that speakers in the early stages of learning a second language will be less skilled, and slower, in articulating the words of that language» (p. 109). Ressalta desta forma uma relação entre o grau de domínio de uma dada língua e tanto a velocidade de débito como a capacidade articulatória com que é emitida, não esquecendo os inevitáveis efeitos desses aspectos na capacidade da memória a curto prazo, e muito em especial na sua vertente fonológica.

A prática da *leitura indirecta*<sup>21</sup> permitiria tanto um contacto directo com o estímulo, e assim a activação necessária da atenção<sup>22</sup> e da memória a curto prazo/de trabalho, como uma familiarização com sequências de material verbal estruturado: o tipo de material mais condizente com a natureza da memória, pelo menos da memória a longo prazo, que acaba por repercutir-se na memória a curto prazo não só no que respeita às representações lexicais fonológicas mas também a outros níveis linguísticos. Com efeito, no que concerne à leitura, de acordo com HARRINGTON (1992, p. 126), «[working memory]

<sup>21</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER e COHEN-RAK (1985, p. 11, nota 1): «Lecture d'un groupe de mots proposé par l'enseignant et répété par un élève au hasard».

<sup>22</sup> Acerca da atenção e da selectividade, «the highest level construct that characterizes attention» segundo o esquema de ENNS (1990), ver BIALYSTOK (1992, pp. 501 e segs.), quando é abordada a atenção selectiva no processamento cognitivo nos bilingues. Seguindo a mesma fonte, o resultado geral dos estudos metalinguísticos sugere que as crianças bilingues são considerados superiores às monolingues na capacidade que demonstram em focalizar a sua atenção nas entradas linguísticas pretendidas (*ibidem*, p. 507).

Capacity differences have also been implicated in syntactic processing during reading». Além disso, segundo o mesmo autor, «Individual reading span sizes have strong, positive correlation with measures of overall reading comprehension, as well as with specific reading skills (...)» (p. 126).

Se estivermos interessados em propiciar o encontro com o estímulo gráfico, não é irrelevante adiantar que a ortografia, ao implicar compreensão e não só percepção, vive da interacção entre os processos ascendente («bottom-up») e descendente («top-down») porque é uma faceta da linguagem que dificilmente se pode alhear do seu funcionamento (ver tipos de erros segundo GIROLAMI-BOULINIER, 1984)<sup>23</sup>.

Neste caso, a prática da *leitura directa silenciosa*<sup>24</sup> revestir-se-ia de todo o interesse em virtude das vantagens que comporta. Mostrar ao leitor que a leitura em voz alta mais não é do que uma forma de dar a verificar o que já foi lido interiormente deveria ser uma constante. E, como diz GIROLAMI-BOULINIER (1988, p. 24), será de toda a necessidade que «L'enfant retrouve dans la lecture une *matérialisation du langage intérieur*». Ora, para que tal se verifique é imprescindível que a linguagem interior seja objecto de uma atenção e de uma elaboração muito particulares.

A vertente gráfica do estímulo não é de forma alguma um caso singular em termos de exigência de processamento. Não significa por isso o que ficou exposto que a nível da vertente sonora do estímulo não possa igualmente surgir – como modo de facilitação da sua retenção e por também poder implicar a compreensão e não só a percepção – a intervenção do conhecimento através, por exemplo, das representações lexicais fonológicas existentes na memória a longo prazo (BROWN e HULME, 1992, p. 111)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Em relação ao que se entende por níveis mais elevados de processamento da linguagem, ver, a título exemplificativo, DIEHL e KLUENDER (1987, p. 240): «(...) higher-order aspects of language processing, for example, syntactic parsing, lexical access, and semantic integration (...)».

<sup>24</sup> Ver GIROLAMI-BOULINIER e COHEN-RAK (1985, p. 11, nota 2): «Le groupe de mots, aussitôt lu silencieusement, «d'une seule coulée», peut être, à l'occasion et pour vérification, dit tout haut par un élève qui en réfère à l'enseignant sans plus regarder le texte».

<sup>25</sup> Quando se diz que quem estuda a aprendizagem de L2 se encontra interessado «in accounting for the development of the mental representations comprising L2 knowledge and the processes that act upon them» (HARRINGTON, 1992, p. 124), que se entenderá por essas representações mentais e por esses processos? Harrington, relativamente às representações mentais, diz-nos que «include phonological, lexical, syntactic and pragmatic knowledge structures» e, no que toca aos processos, acrescenta que «the processes range from the perceptual encoding of orthographic or phonological information, activating and accessing word meaning, and the encoding of basic propositions, up to such higher order processes as integrating schema and contextual knowledge with linguistic cues, drawing inferences, and sustaining discourse coherence» (p. 124). Não se pode deixar de concluir que o mesmo também se passa a nível da aquisição e desenvolvimento de L1 e que no estudo dos referidos processos e representações mentais não podem ser esquecidas diferentes áreas da linguística.

Tal facto reforça o «diálogo» existente entre as duas memórias<sup>26</sup> e concomitantemente o jogo de inter-relação entre os níveis fonético, fonológico, morfológico, sintáctico e semântico, tendo ainda em conta os aspectos pragmático e textual<sup>27</sup>. Conforme refere SCLIAR-CABRAL (1991, p. 75), «Os argumentos em favor de uma representação dos textos e dos discursos em nossa mente de uma forma estruturada se apoiam principalmente na rapidez, eficiência e especificidade com que temos acesso, resgatamos e lembramos os sentidos das palavras quando delimitados em atos de comunicação (...)»<sup>28</sup>.

Assim sendo, quanto mais organizado se encontrar o material verbal na nossa memória tanto mais facilmente se pode proceder à codificação e descodificação e, sempre que necessário, à sua retenção. Por conseguinte, será conveniente que o material verbal que é apresentado ao aprendente o seja não de modo caótico e sem sentido (exceptuando naturalmente os casos em que esse material sirva objectivos particulares) mas de forma estruturada a fim de que este veja facilitada a sua entrada, e posteriormente a sua busca, na memória a longo prazo. Por outro lado, a retenção a nível da memória a curto prazo também sofre o efeito do tipo de material a que o sujeito é exposto. O grau de sucesso da retenção por parte do sujeito estará então condicionado pela organização inerente ao material que lhe é proposto e pela estruturação mental de que é portador também em termos linguísticos (cf. SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 157).

A educação da atenção e o treino da memória a curto prazo (cf. o efeito dos *chunks*<sup>29</sup>) são dois exercícios vivamente aconselhados paralelamente a

<sup>26</sup> Cf. SMITH (1988, p. 95), e igualmente o esquema apresentado na Fig. 5.2 (p. 95).

<sup>27</sup> Cf. SCLIAR-CABRAL (1991, pp. 75 e segs.), relativamente à forma como se encontram estruturadas na nossa mente os nossos conhecimentos, a linguagem e a memória.

<sup>28</sup> Tenham-se em linha de conta os lapsos de memória e o seu contributo para um melhor esclarecimento da organização do material verbal na nossa mente (cf. *ibidem*, p. 75 e p. 102) e também as inferências baseadas em cadeias anafóricas e suas implicações (*ibidem*, pp. 68 e segs.). Como adianta SCLIAR-CABRAL (1991, p. 75), «Bartlett (1932) sugeriu, basicamente, que a memória funciona em torno de esquemas que contêm toda a informação sobre um dado objeto e evento». A teoria dos esquemas (*ibidem*, p. 84) procura precisamente dar conta de como podemos compreender textos narrativos. Dessa forma, realça a autora, «a internalização dos esquemas ou gramáticas das histórias depende de as crianças estarem expostas a experiências narrativas» (p. 84).

<sup>29</sup> Ver o que SMITH (1988, p. 95) refere a respeito do *chunking* («this process of storing the largest meaningful unit in short-term memory»). Observe-se a este propósito o modo como, por exemplo, decoramos os números de telefone e os códigos postais, e também os moldes em que assenta a elaboração de alguns números de telefone que têm como objectivo a obtenção de donativos ou outros fins. O processo inerente ao *chunking* reveste-se igualmente de características muito particulares e pessoais. Gostaria somente de apontar a emoção e o afecto como variáveis passíveis de fazer observar o *chunking* de uma forma diversa. (Cf. o conteúdo da conferência «Neurociência da linguagem» proferida por Hanna Damásio no Simpósio «Reabilitação da Lesão Cerebral. Diagnóstico, Cognição e Linguagem», Europarque – S. M. da Feira, 26 a 28 de Janeiro de 2000, da qual sobressaía o papel do afecto no reconhecimento e na nomeação de objectos ou pessoas.)



uma abordagem à linguagem em que se saiba transmitir que esta deve ser sempre considerada como algo de estruturado.

O psicolinguista, ao estudar o processamento da linguagem, não pode esquecer-se de que não está perante um produto. Deve ter sempre presente que o seu objecto de estudo corresponde a uma actividade dependente de processos psicológicos e que se manifesta com todas as particularidades do funcionamento *on-line*. As hesitações, os lapsos de língua, as falhas de concordância – estas últimas tão frequentes e sobretudo resultantes de deficiências em termos de atenção –, bem como os lapsos de ouvido/percepção/compreensão são sem dúvida fruto do carácter *on-line* e vivo do processamento da linguagem.

Nesta perspectiva, convém conferir à memória nos seus vários aspectos o papel que lhe é próprio na sua relação com a linguagem. Cabe pois aos educadores preparar os aprendentes para uma instalação progressiva de um conhecimento linguístico bem estruturado de forma a que se crie o clima apropriado à actuação da memória a curto e a longo prazo. Por sua vez, os exercícios que eduquem a atenção e a memória trarão por certo achegas não subestimáveis à linguagem e à cognição em geral.

Como concluem BROWN e HULME (1992, p. 118): «Given the importance of short-term memory in fluent language processing, any teaching strategy that leads to improvements in short-term memory capacity will be beneficial». Torna-se portanto de interesse investir no aumento da velocidade de articulação verbal na segunda língua – e por que não também na primeira língua –, na qualidade das representações lexicais fonológicas da memória a longo prazo e também em todos os processos que conduzam à interiorização de forma estruturada da língua.

A exposição equilibrada e adequada a variados géneros de material verbal, o investimento no alargamento do vocabulário e sua inserção em contextos estruturados, a prática de exercícios que levem a uma articulação sem hesitação em diferentes ritmos e que exijam buscas lexicais apropriadas, os recontos, a produção e confronto de relações entre acontecimentos por meio de conectores de coordenação e de subordinação com significações similares, e, para concluir, o jogo que assenta na produção de equivalências proposicionais no interior do *grupo* na perspectiva da teoria de Piaget<sup>30</sup> são práticas de linguagem e cognitivas com as quais todos os falantes lucrarão, não só em línguas primeiras mas também em línguas segundas.

A memória nos seus vários aspectos, enquanto actividade cognitiva, tem portanto de ser sempre contemplada no processamento da linguagem, quer ele

<sup>30</sup> Cf. PIAGET e INHELDER (1966, pp. 104 e segs).

se revista do automatismo que o caracteriza em larga medida, quer esteja sujeito a um controlo que exige atenção e que só pode contemplar de cada vez o que a memória de trabalho permite<sup>31</sup>. Neste contexto não deixa de ser oportuno transcrever a seguinte passagem de LEVELT (1989, p. 22): «One should be grateful that no attention need be spent on the selection of each and every individual speech sound».

Tentei nesta intervenção que olhassem de uma maneira mais consciente e menos automática para o papel da(s) memória(s) no processamento da linguagem. Espero ter de alguma forma trazido achegas que considerem oportunas.

Como os professores não têm sempre diante deles os chamados alunos-prodígio – hoje dir-se-ia sobredotados –, concluo esta intervenção com a leitura de mais um poema de J. Prévert, *Le cancre*, sublinhando assim a importância de que se reveste falar ao conhecimento e ao afecto a todos os alunos em geral e não, em particular, a uma percentagem reduzida da turma<sup>32</sup>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADDELEY, A. D.; PAPAGNO, C.; VALLAR, G. (1988) – «When long-term learning depends on short-term storage», in *Journal of Memory and Language*, 27, pp. 586-595. Citado por BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 107.
- BARTLETT, F. C. (1932) – *Remembering; a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. Citado por SCLAR-CABRAL, L., 1991 – *Introdução à psicolingüística*. São Paulo: Editora Ática S. A., p. 75.
- BIALYSTOK, E. (1992) – «Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., pp. 501-513.
- BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V., pp. 105-121.
- CAPLAN, D. (1992) – *Language. Structure, processing, and disorders*. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. (1989) – «The role of working memory in language comprehension», in KLAHR, D.; KOTOVSKY, K. (eds.) (1989) – *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>31</sup> Cf. LEVELT (1989, p. 21).

<sup>32</sup> Cf. o mecanismo da *assimilação* na teoria de Piaget (ver, por exemplo, PIAGET, 1945) e as suas implicações neste âmbito.

- Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 125.
- CASTRO CALDAS, A. (2000) – *A herança de Franz Joseph Gall. O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Ltda.
- CHAFE, W. L. (1979) – «The flow of thought and the flow of language», in GIVON, T. (ed.), 1979 – *Syntax and semantics: 12. Discourse and syntax*. New York: Academic Press. Citado por LEVELT, W. J. M. (1989) – *Speaking. From intention to articulation*. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2nd printing 1991, p. 119.
- CHAFE, W. L. (ed.) (1980) – *The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N. J.: Ablex. Citado por LEVELT, W. J. M. (1989) – *Speaking. From intention to articulation*. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2nd printing 1991, p. 119.
- CHAFE, W. L. (1980) – «The deployment of consciousness in the production of a narrative», in CHAFE, W. L. (ed.) (1980) – *The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N. J.: Ablex. Citado por LEVELT, W. J. M. (1989) – *Speaking. From intention to articulation*. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2nd printing 1991, p. 119.
- CHASE, W. G. (ed.) (1973) – *Visual information processing*. New York: Academic Press. Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., pp. 123-135.
- CRAIK, F. I. M. (1971) – «Primary memory», in *British Medical Bulletin*, 27, pp. 232-236. Citado por BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 110.
- DAMÁSIO, A. R. (1973) – *Neurologia da Linguagem*. Lisboa: Livraria Buchholz.
- DIEHL, R. L.; KLUENDER, K. R. (1987) – «On the categorization of speech sounds», in HARNAD, S. (ed.) (1987) – *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, first paperback edition, 1990, pp. 226-253.
- DORNIC, S. (1980) – «Language dominance, spare capacity and perceived effort in bilinguals», in *Ergonomics*, 23, pp. 369-377. Citado por BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 106.
- ELLIS, N. C. (1992) – «Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculation», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., pp. 137-155.
- ENNS, J. T. (ed.) (1990) – *The development of attention: Research and theory*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. Citado por BIALYSTOK, E. (1992) – «Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 502.
- ENNS, J. T. (1990) – «Relations between components of visual attention», in ENNS, J. T. (ed.) (1990) – *The development of attention: Research and theory*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. Citado por BIALYSTOK, E. (1992) – «Selective attention in cognitive processing:

- The bilingual edge», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 502.
- GATHERCOLE, S.; BADDELEY, A. D. (1989) – «Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study», in *Journal of Memory and Language*, 28, pp. 200-213. Citado por BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 108.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1984) – *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1988) – *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. (1985) – «S. O. S. au C.E.S.», in *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n.º 604, III, pp. 6-14.
- GIVON, T. (ed.) (1979) – *Syntax and semantics: 12. Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- HARNAD, S. (ed.) (1987) – *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, first paperback edition, 1990.
- HARNAD, S., 1987 – «Category induction and representation», in HARNAD, S. (ed.) (1987) – *Categorical perception. The groundwork of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, first paperback edition, 1990, pp. 535-556.
- HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., pp. 123-135.
- HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V.
- JAMES, W. (1890-1983) – *The principles of psychology*. Cambridge MA: Harvard University Press. Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 125.
- KLAHR, D.; KOTOVSKY, K. (eds.) (1989) – *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., pp. 123-135.
- LEVELT, W. J. M. (1989) – *Speaking. From intention to articulation*. A Bradford Book. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2nd printing 1991.
- MILLER, G. A. (1956) – «The magical number seven, plus or minus two: Some limits of our capacity for processing information», in *Psychological Review*, 63, pp. 81-87. Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 125.
- NEWELL, A. (1973) – «Production systems: Model of control structures», in CHASE, W. G. (ed.) (1973) – *Visual information processing*. New York: Academic Press. Citado por HARRINGTON, M. (1992) – «Working memory capacity as a constraint on L2 development», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 125.

- PIAGET, J. (1945) – *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1966) – *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF (Coll. Que sais-je?, n° 369), 6.ª edição, 1975.
- PIRES, J. Cardoso (1997) – *De Profundis*, Valsa Lenta. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda.
- SCLIAR-CABRAL, L. (1991) – *Introdução à psicolingüística*. São Paulo: Editora Ática S. A.
- SERVICE, E. (1989) – «Phonological coding in working memory and foreign language learning», in *General Psychology Monographs*, B 9, University of Helsinki. Citado por BROWN, G. D. A.; HULME, C. (1992) – «Cognitive psychology and second language processing: The role of short-term memory», in HARRIS, R. J. (ed.) (1992) – *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier Science Publishers B. V., p. 108.
- SMITH, F. (1988) – *Understanding reading*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 4.ª ed.

# PARA CONCEBER A LÍNGUA NA SUA PLASTICIDADE: o contributo da *História da Língua Portuguesa*

Maria Helena Paiva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Tendo em conta o tema do colóquio, restringirei a minha comunicação ao âmbito da formação, excluindo o da informação.

Se, antes deste português em que nos entendemos hoje, passaram 7000 anos de um linha temporal ininterrupta, quando remontamos até ao proto-indo-europeu, passando pela fragmentação do latim, forçoso é ter em conta que a maleabilidade de uma língua, ou do conjunto de manifestações idiomáticas unificadas pela designação de língua, sob o peso de fortes condicionantes, pode determinar que dela se gere um mosaico de línguas profundamente diversificadas. Mais do que isso, definida a individualidade do galego-português, cerca do século X, é o plasmar-se constante da língua que, com ritmos de mudança variável, nos conduz ao presente linguístico em que nos exprimimos. Como é que este facto deverá projectar-se na forma de conceber a língua, não só no seu devir através do tempo, mas mesmo no presente, a língua cujo domínio passivo e activo, oral e escrito, o professor de português deve desenvolver nos seus alunos?

Desdobrarei a resposta em várias coordenadas.

Referir-me-ei em primeiro lugar à atitude, exigida pelos objectivos a alcançar: na actividade de descoberta que a linguística histórica partilha com as suas congéneres na área da linguagem, cabe-lhe especificamente configurar uma indagação que visa a reconstituição do passado: basta que recuemos um século, para que nos apercebamos que nos escapa a capacidade de juízo certo sobre a determinação do que é individual ou colectivo, novo ou ancestral, raro ou geral, neutro ou expressivo; à medida que recuamos no tempo, aumenta a amplitude e a necessidade de reconstituição, reconstituição que só é possível se quem indaga não sobrepuser o seu presente a um tempo que é *outro*, o que implica o respeito pela especificidade de cada momento da história, e deve conduzir o investigador à consciência clara dos seus limites, face

à grandeza do todo que procura desvendar. Isto que, à falta de melhor termo, poderá chamar-se talvez modéstia, acompanha-se da necessidade de distinguir as certezas das conjecturas, o que implica a rejeição de opiniões monolíticas, uma vez que há certezas não plenas e conjecturas em parte fundamentadas.

Além disso, o método para o conhecimento desse passado sempre parcialmente perdido, definido desde os primórdios da linguística histórico-comparativa, assenta necessariamente numa estratégia observacional que suscita hipóteses explicativas, testadas através de uma argumentação assente, quer no conhecimento de princípios gerais, que determinam o funcionamento das línguas, quer em factos linguísticos precisos: a validade da argumentação gradua-se conforme a relação entre o facto em vias de ser descoberto e os factos que garantem a sua existência ou a modalidade da sua existência. Quando em 1924 Antoine Meillet explicitou o conceito de «força probante»<sup>1</sup>, foi um método de pensar objectiva e criticamente que definiu e divulgou. A fundamentação factual das teses, o facultar aos outros as provas para que sejam analisadas criticamente, é constante em todas as correntes seguintes que se projectam na linguística histórica de hoje. Mas é mais do que isso: é a própria raiz do pensamento moderno que, a partir do Renascimento, não se satisfaz com critérios de autoridade.

Daqui resulta que a linguística histórica deve ter desenvolvido e consolidado, naqueles que a praticam, formas de pensamento racional objectivo e fundamentado, que o professor de Português deve pôr em prática e inculcar nos seus alunos.

O conhecimento da História, exigindo sínteses sucessivas, pode ser também um processo conducente à definição da identidade da língua portuguesa.

Do século I e do latim vulgar até ao Português de hoje, seguir o curso da História é circunscrever espaços cada vez menores em épocas cada vez mais recentes, uma vez que, partindo da comunidade linguística inicial, se vão delimitando a România Ocidental, por contraste com a România Oriental, a periferia do Império romano, pelas diferenças em relação ao centro, o Bloco Ibérico comparativamente diverso das outras regiões da România, e finalmente o Noroeste Peninsular nas suas características individualizantes; até aqui e até então, o percurso coincide com o que reputamos como a essência da definição: Aristóteles considerou que ela se constrói pelo «género próximo e pela diferença específica»<sup>2</sup>, concepção esta subjacente a formulações mais actuais<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> MEILLET, A. – *La Méthode Comparative en Linguistique Historique* (1924). Paris: 1970.

<sup>2</sup> Cf. VILELA, M. – *Definição nos Dicionários de Português*. Porto: 1983, pp. 9 e segs.

<sup>3</sup> Cf. REY-DEBOVE, J. – *Le Métalangage*. Paris: 1978, pp. 93 e segs., em que «género próximo» é substituído por «incluant», mantendo-se a «diferença específica».

A partir daí, ou seja, do Noroeste peninsular, e de então, dos séculos XI-XII, o jogo de factores universais, temporais e locais comunicaram à língua que é a nossa a fisionomia que lhe é própria e em que nos reconhecemos.

Outras correntes, ou outras disciplinas podem contribuir para esta consciência de identidade, mas a História da Língua Portuguesa está especialmente vocacionada para isso: a operação de definir é tão inerente à mente humana que todas as línguas «fornecem os meios de perguntar 'o que é um X'»<sup>4</sup>; é o vazio conceptual resultante de se rejeitar a reflexão ou o conhecimento objectivo neste domínio que tende a exacerbar reacções subjectivas tão euforizantes como falseantes: o que prende ainda os membros de uma comunidade «sem memória e sem história» é sempre muito menos e muito mais pobre do que aquilo que também a enraiza e alicerça ao longo do tempo e lhe confere no presente aquele carácter uno e único cujo reconhecimento torna mais conscientemente próximos os que a falam. Nada é mais oposto a qualquer passadismo ou ao que se designou de nacionalismo.

Já que de reacções subjectivas falamos, importa sublinhar (uma vez mais?) que, se um dos princípios herdados do século XIX e comum a todas as correntes linguísticas, é de que não há línguas, nem variedades linguísticas superiores e inferiores, a linguística histórica está bem armada para comprovar a raiz extra-linguística de juízos de valor deste tipo. Uma das razões por que a história da língua interessa, é que ela desemboca no presente e o ilumina; neste presente, em que se projectam por um lado a globalização, e por outro os interesses de que uma língua é sempre sede, é desejável que o professor de Português disponha da formação necessária para enfrentar os preconceitos que não deixarão de vir ter com ele.

As referências que acabo de fazer aos juízos de valor que o locutor comum tende a amalgamar a dados de natureza linguística, situam-nos numa das áreas em que a Linguística histórica e mais precisamente a História da Língua Portuguesa devem moldar as concepções, a definição de prioridades e os comportamentos do professor de Português.

Embora a História não se repita, podem encontrar-se paralelismos entre a situação da maior parte dos alunos de Português e a dos locutores, pelo menos em dois momentos históricos: o primeiro é o período das origens, o segundo, o Renascimento.

Pertenciam às camadas populares e médias, falavam e pouco ou nada escreviam, quando falavam percebia-se facilmente qual era a sua origem geo-

<sup>4</sup> WEINREICH, U. – «Lexicographic Definition in Descriptive Semantics», *Problems in Lexicography*. La Haye: 1967, p. 42, cit. por REY-DEBOVE, J. – *Étude Linguistique et Sémiotique des Dictionnaires Français Contemporains*. Paris: 1971, pp. 191-192.



gráfica, a linguagem que usavam era às vezes antiquada outras vezes inovadora, importava-lhes mais a expressão do eu subjectivo e a acção sobre o outro do que a representação abstracta das ideias. Acabo de referir-me aos locutores do latim vulgar e também a uma boa parte dos alunos de Português, à sua chegada à escola, e muitas vezes durante muito tempo ou sempre até certo ponto, quando a escola fracassou.

O acesso ao ensino de camadas populacionais que dele tinham ficado privadas é frequentemente designado por «massificação»; mas o conteúdo da palavra só se torna claro por oposição a «elites», do mesmo modo que o conceito de «vulgo» se define depreciativamente por contraste com «os melhores», entre os quais se inclui sempre aquele que usa o vocábulo; mas, se a palavra que preferirmos for «democratização», a concretização do seu conteúdo obriga a reequacionar vários problemas, no âmbito do ensino do português.

Todos eles passam pela consciência de que as mutações sociais podem ter tanta importância na deriva linguística que constituem para alguns autores um factor determinante na periodização da história de uma língua: assim, os importantes fenómenos linguísticos que se dão no português do século XV têm sido relacionados, como faz P. Vázquez Cuesta, com a crise de 1383-1385, que termina com a vitória do mestre de Aviz, o que «en contra del parecer de la mayor parte de la nobleza lusitana [...] significa el triunfo, sobre la vieja nobleza agrícola norteña que había llevado a cabo la Reconquista, de una nueva clase social cuya importancia será extraordinaria para el futuro del país: la emprendedora burguesía lisboeta de comerciantes y armadores de navíos»<sup>5</sup>.

O conhecimento da língua padrão, quer no plano da compreensão, porque é a variedade em que são veiculados os conteúdos a transmitir, quer no plano da expressão, pelas razões que adiante explicitaremos, condiciona o sucesso escolar e o êxito social.

A unidade da língua padrão forja-se pela selecção de uma única variedade, em cada um dos eixos de diversificação linguística: assim, quanto à diversificação diastrática, é retida a variedade correspondente ao topo da pirâmide social; no plano da diversificação diatópica, se os traços regionais colectivamente reconhecidos não são explicitamente proscritos, eles são considerados como marcas de sinal negativo, por contraste com a sua ausência, própria da

---

<sup>5</sup> VÁSQUEZ CUESTA, P. e LUZ, M. A. Mendes da – *Gramática Portuguesa*, 3ª ed. Madrid: 1971, p. 202. Para uma perspectiva geral sobre a questão, ver MAIA, C. de AZEVEDO, «Sociolinguística histórica e periodização linguística», *Diacrítica*, X, 1995, pp. 1-30; e ainda: «Periodização na história da língua portuguesa: *status quaestionis* e perspectivas de investigação futura», GÄRTNER, E., ed.: *Estudos de História da Língua Portuguesa*. Frankfurt: 1999.

norma geográfica e não deixam de situar os que as possuem na parte mais baixa de uma escala de prestígio. Relativamente aos outros eixos diversificatórios, à Escola cabe a iniciação no conhecimento de um dos pólos: no que se refere à diversificação diafásica, a Escola é o principal quadro de aquisição de um registo formal, cuidado ou culto, indispensável à progressão de toda a espécie de conhecimentos comunicados, expressos e avaliados.

Embora as variedades de uma mesma língua convivam, como cada um aprende por imitação a linguagem do meio social em que se desenvolveu, se este meio é o meio popular, a variedade padrão é-lhe em grande parte estranha. Uma das características da linguagem popular consiste em continuarem a exercer-se nela os fenómenos que ao longo do tempo actuaram na modificação da língua, como a analogia, mas à que a variedade padrão se tornou impermeável, em consequência da fixidez que, em certos domínios, a caracteriza. Por outro lado, e quase parafraseando Labov<sup>6</sup>, uma parte das inovações recentes que se propagam partem de núcleos, frequentemente intelectuais, que pertencem às camadas dominantes: é o caso, a título de exemplo, de «postura», no sentido de 'atitude', de «incontornável» palavra virtualmente já existente mas cujo novidade consiste na frequência do uso, uma vez que passou a ser grande o número de locutores ou escreventes que se aperceberam da existência de um elevadíssimo número de realidades às quais não se pode dar a volta<sup>7</sup>.

Em suma, a divergência das áreas de fixidez e dos tipos de criatividade é a expressão da distância que separa as duas variedades diastráticas.

Finalmente, quanto ao eixo oral – escrito, é em meio escolar que se cria a capacidade de leitura e de escrita, promovendo posteriormente a Escola o desenvolvimento destas capacidades. É necessário ter em conta que, tradicionalmente centrada na língua escrita, a disciplina de português e a escola em geral se renovaram pela valorização da oralidade, cuja especificidade foi reconhecida.

Importaria talvez indagar se essa valorização não se fez em detrimento da língua escrita; parece manifestá-lo a aparente assistemática do ensino da

---

<sup>6</sup> Não esquecendo que o sociolinguista americano trabalha com variáveis fonológicas, as suas pesquisas são decisivas para a compreensão dos factores determinantes na expansão de novos usos. Destaque-se de momento a concepção do uso da língua como «uma forma de comportamento social» e a homogeneidade dos juízos de avaliação subjectiva como critério de identificação de uma comunidade linguística (LABOV, W. – *Sociolinguistic Patterns* (1972), Filadelfia, 1984; Trad.: *Sociolinguistique*. Paris: 1976).

<sup>7</sup> No momento de dar forma definitiva (Novembro de 2000) à formulação que adoptei na comunicação oralizada (Março), a frequência de «incontornável» diminuiu significativamente, apresentando o traçado característico de uma rápida e fulgurante ascensão, em que funciona como marca de prestígio; à medida que se banaliza, a palavra torna-se ineficaz como meio de assinalar uma elite, e o seu conteúdo não a impõe como satisfazendo uma necessidade designatória.

ortografia, em que não se nota a hierarquização e a progressão que lhe devem ser subjacentes. Quando se conhece a história da grafia portuguesa, distinguem-se particularidades arbitrárias que se mantêm porque a grafia foi normalizada e é oficial<sup>8</sup>, mas que são menos importantes do que as regras básicas de correspondência entre grafemas e fonemas, a distinção gráfica de homófonos por razões de ordem gramatical, ou ainda a aplicação do código de acentuação gráfica que, por ser fonologicamente fundamentado, permite desenvolver a dimensão racional e objectiva do conhecimento da língua.

Mas é a níveis mais avançados que o escrito desempenha um papel insubstituível e decisivo na superação de carências linguísticas de origem social e na aquisição de competência no âmbito do registo culto, que se situam principalmente no plano do léxico e da estrutura da frase complexa. O rigor na expressão exige um vocabulário abundante capaz de oferecer possibilidades de selecção entre lexemas de conteúdo próximo, e a precisão de linguagem depende do número de lexemas da mesma área onomasiológica. Como disse A. Martinet, a propósito das tendências antagónicas que se defrontam numa comunidade linguística, por um lado «as necessidades de expressão exigem unidades mais numerosas, mais específicas e proporcionalmente menos frequentes», enquanto, por outro lado, «a inércia natural pende para um número mais restrito de unidades mais gerais e de emprego mais frequente»<sup>9</sup>.

É evidentemente para o desenvolvimento e consolidação da primeira das tendências referidas por Martinet que o ensino do Português deve ser orientado.

Relativamente à estruturação da frase complexa e à explicitação dos nexos relacionais entre as unidades constitutivas, é também o texto escrito que constitui o material de aprendizagem mais eficaz, quer no plano da recepção, quer no plano da produção; neste último, o tempo mais lento e livre da produção, a ausência do receptor, o facto da mensagem permanecer sob os olhos do autor à medida que vai sendo produzida, e de os esquemas frásicos se deixarem rever e corrigir até serem dados por definitivos, tudo isto favorece o domínio mental de conjuntos mais amplos e mais fortemente hierarquizados do que aqueles que a comunicação oral produz.

Basta analisar uma entrevista gravada e transcrita, para repararmos como os anacolutos são frequentes, como as conjunções, sobretudo subordinativas, são raras e pouco variadas; afinal, o que resta do sistema de conjunções do

<sup>8</sup> Por exemplo, o fonema /u/ átono é representado pelo grafema <u>, em *mulher* e *capítulo*, e pelo grafema <o> em *modelo* e *boneca*. Contudo durante séculos grafou-se *molher* (escrita amplamente dominante ainda no século XVI) e *capitolo*, de acordo, de resto, com a etimologia (*u* em latim).

<sup>9</sup> *Économie des Changements Phonétiques* (1955), 3ª ed. Berne: 1970, p. 94.

latim clássico é muito pouco (*e, nem, ou, se, quando, como*) e, se o sistema conjuncional latino se esvai é porque os locutores do latim vulgar que imitá-mos eram poucos e omissos nesta matéria.

Os sistemas conjuncionais românicos são todos recriados a partir de outras palavras da mesma língua: assim, no português *ora*, substantivo, hoje escrito *hora*, depois advérbio, depois conjunção; a partir de advérbios, como *mas*, proveniente de *mais*, logo conclusivo, da aglutinação de palavras – *porém, portanto* – e principalmente pela constituição de uma vasta gama de lexias complexas formadas de um advérbio ou de uma preposição + *que*: *para que, porque, ainda que*<sup>10</sup>.

Tanto a perda do sistema conjuncional latino como a paulatina criação de um conjunto estruturado de instrumentos sintáctico-semânticos são o reflexo da história. Como disse Fernão d'Oliveira, em 1536, na primeira gramática do Português: «mui poucas são as cousas que duram por todas ou muitas idades em um estado, quanto mais as falas que sempre se conformam com os conceitos ou entenderes, juízos e tratos dos homens»<sup>11</sup>.

Falar do sistema conjuncional do português é pensar no Renascimento à luz da frase de Fernão d'Oliveira, e abordar o segundo dos momentos que anunciei pelas suas afinidades com o presente.

Então, a partir do século XV, mas principalmente durante o século XVI, o português, moldado pelos actos de discurso que o tinham tornado apto para a representação de conceitos até então só expressos em latim, como as restantes línguas românicas, transitou do estatuto de instrumento de comunicação corrente, que se designava de *linguagem*<sup>12</sup>, para o estatuto de *língua*, termo anteriormente reservado às línguas clássicas e ao hebreu, com tudo quanto isso significava de valor simbólico e de dignificação colectiva do homem.

A sintaxe e o léxico sofreram mudanças qualitativas e quantitativas que instituíram o português moderno; assim, a frase complexa adquire a possibilidade de se ramificar largamente sem que se percam os fios condutores do discurso; a amplificação do léxico assume proporções só por si suficientes para caracterizarem uma época. A título ilustrativo, e apenas relativamente a lexe-mas iniciados por <c>, não estão documentados antes do século XVI<sup>13</sup>: *calor*,

<sup>10</sup> Cf. HERMAN, J. – *La Formation du Système Roman des Conjonctions de Subordination*. Berlim: 1963.

<sup>11</sup> *Grammatica da lingua portuguesa*. Lisboa: 1536.

<sup>12</sup> Cf.: «Por os mestres nam saberem as regras da nossa [gramática] lhe era tam dificultoso achar as matérias da latina, que tinham cartipácios de latins em *linguagem*, por onde os davam aos moços» João de Barros, «Diálogo em louvor da nossa linguagem», 58v 8-11.

<sup>13</sup> A recolha foi realizada nas obras gramaticais e paralinguísticas da época, que se prolongou até 1606, data da publicação da *Origem da Língua Portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão. A datação

*cândido, carácter, catálogo, causar, centena, coligir, comentar, comentário, comércio, cómico, comissura, comodidade, cómodo, compatível, comunicar, comutação, conceder, conceito, concurso, conformidade, consistir, consórcio, constar, consultar, consumir, copilação (hoje compilação), copioso, cultivar.* Foram excluídos da lista os tecnicismos, particularmente frequentes nas áreas da gramática e da retórica, e das artes liberais.

Tanto um aspecto como o outro se relacionam com o aumento da produção escrita, servida pela imprensa que, tornando mais acessível o livro, criara condições favoráveis à difusão da cultura. Na abertura de mundos que caracteriza o Renascimento, além da renovação do saber assente na experiência, «madre das cousas»<sup>14</sup>, além da dilatação dos espaços efectuada pelos descobrimentos, é preciso ter em conta aquilo que mereceu a designação de galáxia Gutenberg<sup>15</sup>: o alargamento dos círculos de recepção do texto.

Mas uma coisa é a amplificação do léxico, que constitui sem dúvida um dos poucos casos em que é legítimo falar de progresso linguístico, outra coisa é a substituição de formas antigas ou recentes mas perfeitamente integradas na estrutura vocabular do português, por outras de cariz latino evidente. À deriva vernaculizante, representada por Fernão d'Oliveira, que defende a adaptação dos termos colhidos no latim à «melodia» do português<sup>16</sup> e rejeita grafias etimológicas distanciadas da fonia, virá sobrepor-se a deriva relatinizante, «pela adopção generalizada de traços que a evolução ancestral havia dissolvido»<sup>17</sup>, como marca que distingue os «homens polidos» dos «homens do vulgo» como afirma insistentemente Duarte Nunes de Leão<sup>18</sup>.

À medida que uma parte do potencial de transformação da língua se desloca do seu próprio núcleo para o latim, aumenta a distância entre a língua

---

baseia-se nas seguintes obras: CUNHA, A. G. da – *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, 2ª ed. Rio de Janeiro: 1982; MACHADO, J. P. – *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 6ª ed. Lisboa: 1990; LORENZO, R. – *Sobre Cronologia do Vocabulário Galego-Português*. Vigo: 1968.

<sup>14</sup> Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*: «a experiencia, que é madre das cousas, nos desengana e de toda a dúvida nos tira» – Livro I, cap. 2, citado por CARVALHO, J. Barradas de – «Sur la spécificité de la Renaissance Portugaise», *L'Humanisme Portugais et l'Europe*. Paris: 1984, p. 81.

<sup>15</sup> Cf. MCLUHAN, M. (1962) – *La Galaxie Gutenberg*. Trad.: Paris: 1967.

<sup>16</sup> «ora poys as dições gregas quando vem ter antre nós tão longe de sua terra, já lhes não lembra a sua ortografia: e nós as fazemos conformar com a melodia das nossas vozes, & com as nossas letras lhes podemos servir» (*Grammatica da lingoagem portuguesa*, 1536, p. 14 13-17); «os quaes [vocabulos «emprestados» do latim] como nossos os havemos de tratar & pronunciar & conformar ao som da nossa melodia & ao sentido das nossas orelhas» (Idem, p. 41 25-28).

<sup>17</sup> PAIVA, M. H. – «Vernaculidade versus relatinização: o testemunho dos gramáticos portugueses quinhentistas», *Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: 1985, p. 375.

<sup>18</sup> *Origem da Lingoa Portuguesa*. Lisboa: 1606, respectivamente: p. 115 6 e p. 141 1.

dos homens com «erudição»<sup>19</sup> e a de todos os outros: certos esquemas de derivação passam a remontar não ao radical português, mas ao radical latino: *cruel*, mas *crudelíssimo*, *feroz*, mas *ferocidade*. Mas é sobretudo a grafia que, aproximando-se da origem latina, afasta o significante visual do significante fonológico, tornando-o imprevisível para os que não sabem latim. De acordo com aquilo que preconiza, Fernão d'Oliveira escreve *cometer*, *ditongo*, *estilo*, *falar*, *mecanico*, *ortografia*, enquanto, igualmente de acordo com as suas concepções, Duarte Nunes de Leão usa *commetter*, *diphthongo*, *estyllo*, *fallar*, *mechanico*, *orthographia*. Será necessário esperar pela reforma ortográfica de 1911 para legitimar a eliminação de toda esta pompa disfuncional.

Em síntese, o paralelismo entre o Renascimento e o presente consiste pelo menos na existência de condições favoráveis à democratização da cultura. Para que o paralelismo acabe aí, ou seja para que essas condições se tornem causa de progresso, é preciso que o professor de Português encontre a resposta difícil ao que não pode ser equacionado como um dilema entre a formação científica que recebeu e que implica a rejeição da normatividade e a sua actividade docente que exige o aprofundamento do domínio da língua padrão<sup>20</sup>.

Mas a língua padrão supõe a uniformidade, frequentemente alcançada à custa da rejeição da variação, da imposição de um uso, que não é o da maioria, como o melhor e o único aceiteável, e é inevitável a indecisão de contornos desse uso idealizado e ficcionado<sup>21</sup>.

Assumir a plasticidade da língua é perspectivar a variedade padrão na sua historicidade, o que implica a sua dessacralização, a consciência do peso de factores externos sobre juízos de valor, o conhecimento da relação existente entre poder e variáveis de prestígio; a importância da norma raramente pode ser estabelecida em termos linguísticos e absolutos, mas na sua relatividade e no contexto social.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 141 3.

<sup>20</sup> «No mundo globalizado, homogeneizado, multicultural e atravessado por vertiginosos fluxos de informação que é o nosso, o desmembramento da língua referido por David Mourão-Ferreira poderá ser evitado – ou pelo menos consideravelmente minimizado – através de uma adequada formação dos professores de Português. Por isso esta não deve sob nenhum pretexto ser descurada, nem os critérios de exigência podem ser aligeirados. Na verdade, só professores que possuam o pleno domínio da norma padrão da língua poderão ensiná-la aos seus alunos». NEVES, M. B. e ROCHETA, M. I. – «Sobre a formação de professores de Português», p. 53, MATEUS, M. H. M. *et alii*, eds.: *A Faculdade de Letras em Debate*. Lisboa: 1999, pp. 49-58.

<sup>21</sup> Cf.: «La norme que le dirigisme établit n'est pas la norme comme statut, forme d'expression commune au plus grand nombre et que l'on se contenterait d'enregistrer. C'est une norme idéale. Elle sert les intérêts d'État si sa nature fictive gomme les tracés oscillants de la parole. Car l'unité de la langue intéresse le pouvoir. La variation l'incommode: celle des modes de dire, qui déjà fait obstacle aux parcours de l'argent, est aussi celle des modes de penser»: HAGEGE, Cl. – *L'Homme de paroles*. Paris: 1985, p. 272.

Quando se observa a língua ao longo do tempo, constata-se que a variação é inerente à actividade linguística, que é variando que a língua flui, vai sendo plasmada e se transforma. Ora a normatividade é frequentemente passadista, imobilista e a obsessão da uniformidade que a caracteriza tende a polarizar as variantes em *boas* e *más*, quando muitas vezes é uma evolução que está em curso, ou se nos depara uma encruzilhada em que o jogo de tendências diversas virá a projectar-se num novo rumo. O conhecimento da história convida à prudência: é preferível não estigmatizar como um erro uma forma que se integra nas tendências profundas da língua e não impôr como a única aceitável uma forma que convive com outra ou outras igualmente fundamentadas. Mas, se se considerar que há erros inegáveis e generalizados, por que não inventariá-los, diagnosticá-los e adoptar a metodologia adequada à sua eliminação? Afinal, os alunos aprendem também pelo menos uma língua estrangeira.

É difícil não reconhecer que é escasso o poder dos professores de Português relativamente ao devir da língua, em cujo plasmar-se intervêm forças de outra grandeza e uma multiplicidade de factores, muitos dos quais ligados à vida quotidiana; mas passando da língua colectiva para a competência linguística individual, a sua acção pode ser extensa e profunda.

É pela positiva que importa agir, o que impõe talvez a redefinição de prioridades; e é difícil não pensar nas tendências elitistas que no Renascimento desviaram uma boa parte da população do acesso à língua comum, que Fernão d'Oliveira viu como «mui certo apelido do reino [...] & da irmandade dos vassalos»<sup>22</sup>. A consciência da maleabilidade linguística, também no plano de cada aluno, apela ao aperfeiçoamento de um instrumento de comunicação suficientemente diversificado e preciso para apoiar capacidades cognitivas, para se ajustar às necessidades de comunicação extremamente variáveis e nunca plenamente satisfeitas, para permitir a fruição da língua nas suas manifestações passadas mas também neste presente que o fluir do tempo e a actividade dos homens tornaram mais denso, e mais saboroso.

---

<sup>22</sup> *Op. cit.*, p. 44, 24-25.

# GRAMÁTICA E CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO

*Maria Henriqueta Costa Campos*  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Universidade Nova de Lisboa

## 1. Introdução

Enunciar é construir significação: «Avant toute chose, le langage signifie, tel est son caractère primordial, sa vocation originelle qui transcende et explique toutes les fonctions qu'il assure dans le milieu humain» (BENVENISTE, 1974, p. 217).

A significação deveria então ser central no estudo dos processos linguísticos através dos quais a actividade da linguagem se manifesta na diversidade das línguas naturais. Verifica-se, no entanto, que a sua constituição como objecto de análise não tem sido nem imediata nem incontroversa na história da linguística moderna<sup>1</sup>.

Esta situação reflecte-se com razoável fidelidade na forma como o estudo da significação tem sido introduzido no ensino da língua e, em particular, da gramática. O termo semântica é quase exclusivamente associado ao léxico. Ora, a semântica lexical, um dos sub-domínios da semântica, é inseparável do estudo da significação construída / reconstruída no e pelo acto de enunciar.

## 2. Objecto de análise

Não enunciamos com unidades lexicais isoladas, mas integradas em estruturas predicativas, sujeitas a restrições sintáctico-semânticas e dotadas de valores referenciais de número, pessoa, definitude, caso, tempo, aspecto, moda-

---

<sup>1</sup> Diz Tamba-Mecz a este propósito: «on s'aperçoit que, du sens perçu comme une évidence au sens conçu comme un objet linguistique, il y a un véritable saut conceptuel, signalant une rupture plutôt qu'une évolution épistémologique. Il est d'ailleurs possible de dater avec précision ce tournant crucial dans l'histoire des relations entre pensée et langage: il coïncide avec l'initiative, timide sans doute mais néanmoins révolutionnaire, de Michel Bréal de considérer le sens, au même titre que les formes sonores, comme une composante spécifiquement linguistique» [(1988) 1991<sup>2</sup>, p. 3].



lidade, etc., valores que estão igualmente submetidos a restrições semânticas e enunciativas.

É nessas estruturas predicativas – que designarei por enunciados – que as unidades lexicais adquirem significação. Portanto, o estudo dos valores que se podem atribuir a uma unidade lexical, tal como ela se apresenta numa entrada de dicionário ou num inventário gramatical, é indissociável do estudo dos valores que determinam essa unidade lexical e que permitem a sua interpretação.

No âmbito de uma gramática enunciativa, uma unidade lexical como «*mesa*», por exemplo, será analisada em interdependência com os marcadores linguísticos que a determinam – introduzindo-a no universo de referência – «*comprei uma mesa*», «*esta mesa é bonita*» – e a vão especificando em sucessivas predicções. Esses marcadores correspondem à construção de valores de diferentes categorias gramaticais.

No contexto de ensino, há interesse em adoptar uma abordagem dinâmica no estudo da significação. Ao ir construindo, em etapas sucessivas, os valores referenciais que convergem, em interdependência, para a significação do enunciado, vai-se descrevendo e explicando, de forma sistemática, o que determina a boa ou a má formação das sequências, a partir de compatibilidades e incompatibilidades entre as categorias coocorrentes.

O objecto de análise da semântica ganha assim uma nova dimensão, deslocando-se do significado da unidade lexical para a significação do enunciado, numa perspectiva dinâmica de construção / reconstrução.

### 3. Construção da significação

Na perspectiva de uma gramática de produção, apresentamos, em traços gerais, diferentes momentos na construção da significação, assumindo, no quadro da teoria das operações predicativas e enunciativas de Culioli que, no funcionamento da linguagem, nenhum termo é isolado, todo o termo, linguístico ou metalinguístico, é um termo em relação (CULIOLI, 1990, entre outros).

Ao construir significação, parte-se de uma relação predicativa –  $\langle r \rangle$  – entre três termos: um predicado e os seus argumentos –  $\langle arb \rangle$ , que corresponde a um conteúdo proposicional.

Na e pela enunciação, a relação predicativa vai adquirir valores referenciais, constituindo um enunciado capaz de ser interpretado como um acontecimento linguístico. Ou, por outras palavras, capaz de referir<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A introdução da distinção fregeana entre sentido e referente e da distinção entre referente e valor referencial permite, numa perspectiva pedagógica, sublinhar a importância da língua como um sistema autónomo de representação.

Os valores referenciais são construídos por relações binárias de localização abstracta (ou relações de «repérage»): um termo é localizado em relação a um segundo termo mais determinado – o localizador. Nessa relação, o primeiro termo ganha uma determinação que não possuía antes.

A significação resulta, assim, de cadeias de relações de localização abstracta. O localizador último é a situação de enunciação origem Sit<sub>0</sub>, definida pelos parâmetros sujeito enunciador S<sub>0</sub> e tempo da enunciação origem T<sub>0</sub>. Fazendo parte dos mecanismos de construção da determinação, os parâmetros enunciativos são internos à língua. A enunciação não é, portanto, um nível que se acrescenta ao nível da predicação, mas converge e interage com a predicação na construção da significação. Não se trata da inserção discursiva de uma sequência gerada por módulos sintáctico-semânticos. Trata-se, desde o início da cadeia, da própria construção do enunciado (VOGÜÉ, 1995).

### 3.1. Determinação nominal

Voltemos ao exemplo acima. Ao enunciar, não dizemos «*mesa*», mas, por exemplo, «*a minha mesa*», «*esta mesa*», expressões nominais que resultam de cadeias, não necessariamente sequenciais, de operações de localização. A ocorrência de «*mesa*», em cada um dos casos, é um termo que ganhou determinação ao fazer parte de uma relação em que o segundo termo – o localizador – é o sujeito enunciador. Dessa relação, que tem valores diferentes nos dois exemplos, são marcadores linguísticos, respectivamente, o possessivo e o demonstrativo.

Subjacente à expressão nominal «*a minha mesa*», há uma cadeia de operações predicativas e enunciativas de que resultaram enunciados como, por exemplo, «*comprei uma mesa*» ou «*tenho uma mesa*». O sujeito enunciador identifica-se, neste caso, com o sujeito do enunciado (ou sujeito sintáctico), identificação que é marcada linguisticamente pela 1ª pessoa gramatical.

Subjacente a «*esta mesa*», estão operações de localização de natureza deíctica: o termo localizador é definido na e pela própria situação de enunciação.

Na sequência de operações, aquelas ocorrências serão ainda especificadas. Por exemplo, predicando sobre «*a minha mesa*» uma propriedade:

- (1) *a minha mesa é redonda*

ou introduzindo a mesma ocorrência numa relação de localização espacial:

- (2) *pus a minha mesa no jardim*  
(3) *a minha mesa está no jardim*

Agora, o termo localizado é «*a minha mesa*» e o termo localizador é, em (1), uma propriedade – «ser redonda» – e, em (2) e (3), uma expressão nominal já determinada – «o jardim».

Vejamos outros exemplos:

(4) *comprei uma mesa ontem mas só a vou buscar amanhã*

(5) *a mesa que comprei ficou na loja*

Em (4), entre o termo nominal «*uma mesa*» e o termo pronominal «*a*» do segundo membro há uma relação de localização de natureza anafórica. O pronome é o termo localizado (termo anafórico) que ganha referência (determinação) pela sua relação de dependência com o termo antecedente (localizador) «*uma mesa*». Note-se como, em (4), a ocorrência «*uma mesa*» é, simultaneamente, termo localizado (em relação a  $S_0$ ) e termo localizador (do pronome «*a*»).

Em (5), estamos igualmente perante um caso de referência anafórica: a expressão definida «*a mesa*» – que é o termo localizado – adquire referência pela sua localização em relação ao termo localizador «*uma mesa*», ocorrência metalinguística subjacente à construção relativa. Falamos neste caso de ‘pré-construído’ ou ‘relativa pré-construída’, uma vez que a relativa marca uma enunciação anterior, verbalizada ou não:

(5') *comprei uma mesa.*

Em todos estes exemplos, a expressão nominal, definida ou indefinida, tem valor ‘específico’ ou ‘singular’. Em (4) e (5'), é extraída uma ocorrência – «*uma mesa*» – da classe de todas as ocorrências possíveis da noção lexicalizada em «*mesa*»<sup>3</sup>. Essa ocorrência é singularizada ao ser instanciada num lugar de argumento de uma estrutura predicativa – «*comprei [uma mesa]*» – localizada espaço-temporalmente, a que corresponderá um enunciado singular. A ocorrência deixa de ser então uma ocorrência qualquer, indiscernível, de «*mesa*», para passar a ser uma ocorrência específica, «*a mesa que comprei*».

As expressões nominais, definidas ou indefinidas, podem, em determinados contextos, ter valor ‘genérico’, isto é, referir não uma ocorrência específica mas a classe de todas as ocorrências de uma determinada noção:

(6) *a mesa é um móvel indispensável*

(7) *uma mesa é um objecto indispensável numa casa*

Em (6), os valores de definitude e unicidade subjacentes à expressão nominal «*a mesa*», no contexto genérico em que se inserem, correspondem à construção da classe, definida qualitativamente.

Em (7), o valor genérico é construído através da falsa extracção de uma ocorrência qualquer, que representa qualquer outra ocorrência, indiscernível

<sup>3</sup> A noção, subjacente a todas as ocorrências, é uma representação cognitiva de natureza físico-cultural, anterior à lexicalização e à enunciação.

no conjunto das ocorrências da classe. Ao contrário do que vimos para os exemplos (4) e (5'), a instanciação desta ocorrência numa estrutura predica-tiva – que, neste caso, não é localizada espaço-temporalmente e tem valor genérico – não corresponde à construção de uma ocorrência singularizada mas apenas à especificação qualitativa da noção.

Na construção de ocorrências, específicas ou genéricas, podemos falar de relações de localização em dois níveis<sup>4</sup> (ver, entre outros, CORREIA, 1998, VALENTIM, 1998):

- a noção lexicalizada em «*mesa*» é, implícita ou explicitamente, introduzida no universo de referência pela sua localização em relação à situação de enunciação: «*Falemos de mesas*» pode ser a expressão linguística deste 1º nível;
- a ocorrência construída é localizada (identificada ou diferenciada) em relação às propriedades que definem intensionalmente a ocorrência-tipo daquela noção e que permitem que se possa dizer: «*Comprei uma mesa*», «*Isto não é uma mesa*», «*Isto, sim, já é uma mesa*», «*Chamas mesa a isso? Para mim é um banco*», «*Há mesas e mesas*», «*Uma mesa é uma mesa*».

Nas ocorrências específicas (exemplos (4) e (5) acima), há ainda a ter em conta as operações de localização espaço-temporal.

### 3.2. Valor temporal

O valor temporal corresponde a uma relação de localização entre o tempo T do enunciado e um tempo localizador, ou tempo de referência, que, nestes exemplos, assumimos ser o tempo da enunciação T<sub>0</sub>.

Essa relação de localização temporal tem valor de simultaneidade em (1) e (3), valor que, em português, e no caso dos predicados estativos, é geralmente marcado linguisticamente pela forma simples do presente do indicativo. Em (2), o valor temporal é de anterioridade, sendo também localizador o tempo da enunciação. Nos enunciados genéricos (6) e (7), a relação entre T e T<sub>0</sub> é de não-localização.

Façamos variar o tempo gramatical de forma a obter as sequências:

(8) *?eu estava a pôr a mesa no jardim*

(9) *?a minha mesa estava no jardim*

<sup>4</sup> Estes dois tipos de operação de localização são igualmente subjacentes a ocorrências verbais e proposicionais.

Constata-se que, em contexto vazio, estas sequências são mal formadas enunciativamente: por não serem localizadas temporalmente, (8) e (9) não têm capacidade para referir um acontecimento linguístico. A má formação explica-se, em ambos os casos, pela incompatibilidade entre o valor marcado pelo tempo gramatical imperfeito, que exige um localizador temporal  $T'$ , distinto de  $T_0$ , e a ausência desse tempo localizador.

Esta má formação poderia ser resolvida por uma operação de localização temporal em que o localizador  $T'$  seria marcado linguisticamente, por exemplo, por «*quando o João chegou*». Resultariam os enunciados (8') e (9'), com valor específico, aos quais podem ser atribuídos valores referenciais de tempo:

(8') *eu estava a pôr a mesa no jardim quando o João chegou*

(9') *a minha mesa estava no jardim quando o João chegou*

### 3.3. Valor aspectual

Os valores aspectuais correspondem também a relações de localização abstracta entre o tempo do enunciado (termo localizado) e um tempo de referência (ou localizador), a partir do qual é perspectivado o acontecimento linguístico na sua estruturação temporal interna.

Os enunciados (2), (3), (8') e (9') permitem exemplificar essas relações de localização.

Em (2) – «*pus a minha mesa no jardim*» –  $T_0$  é, como vimos atrás, localizador do valor temporal de anterioridade e é igualmente localizador do valor aspectual de perfectividade: a partir de  $T_0$ , o acontecimento é perspectivado como completo, implicando o estado resultante «*a minha mesa está no jardim*».

Em (3) – «*a minha mesa está no jardim*» – o valor temporal (neste caso, de simultaneidade) e o valor aspectual de imperfectividade têm também o mesmo localizador,  $T_0$ : o acontecimento é construído como estando em curso em  $T_0$ .

Em (8') – «*eu estava a pôr a mesa no jardim quando o João chegou*» – é necessário ter em conta dois localizadores temporais diferentes. O valor temporal do acontecimento «*eu pôr a mesa no jardim*» é de simultaneidade parcial em relação a  $T'$  – «*quando o João chegou*», e de anterioridade em relação a  $T_0$ . O tempo  $T'$ , localizador intermédio entre  $T$  e  $T_0$ , é um dos instantes de  $T$ . O valor aspectual é de imperfectividade: a partir de  $T'$  (localizador aspectual) o acontecimento é perspectivado como estando em curso (em  $T'$ ).

No enunciado (9') – «*a minha mesa estava no jardim quando o João chegou*» – a análise dos valores temporal e aspectual é semelhante à de (8'). A única diferença encontra-se no uso do imperfeito progressivo em (8'), por se tratar de um predicado não-estativo – «*pôr a mesa no jardim*».

### 3.4. Modalidade

Diz Charles Bally: «La phrase est la forme la plus simple de la communication d'une pensée. Penser, c'est réagir à une représentation en la constatant, en l'appréciant ou en la désirant. C'est donc juger qu'une chose est ou n'est pas, ou estimer qu'elle est désirable ou indésirable, ou enfin désirer qu'elle soit ou ne soit pas (...). La phrase explicite comprend donc deux parties: l'une est le corrélatif du procès qui constitue la représentation (...). L'autre contient la pièce maîtresse de la phrase, celle sans laquelle il n'y a pas de phrase, à savoir, l'expression de la modalité (...)» [BALLY (1932) 1944, p. 35-36].

Outra definição que nos é mais próxima: «Modo é a expressão da atitude de quem fala relativamente àquilo que diz e ao seu interlocutor» (LOPES, 1971, p. 245).

A modalidade é, portanto, uma categoria que caracteriza todo e qualquer enunciado, e a análise dos valores modais deverá incidir sobre conceitos que, naquelas definições, correspondem a 'representação', 'aquilo que diz', 'reagir', 'juízo', 'atitude', e, mais especificamente, 'constatar', 'apreciar', 'desejar'.

Na construção de valores temporais e aspectuais, são as coordenadas temporais que estão em jogo, como termos localizados ou localizadores, sendo o tempo da enunciação o localizador último, origem de todas as determinações. Quanto aos valores modais, resultam da localização da relação predicativa em relação ao sujeito enunciadador ou a uma classe de sujeitos enunciadadores.

Consideramos basicamente três domínios de modalização, dos quais apresentaremos apenas alguns exemplos:

#### – Modalidade epistémica

Na origem do valor modal epistémico está o grau de conhecimento de  $S_0$  relativamente ao estado de coisas construído linguisticamente. Nos termos de Bally, a modalidade epistémica seria «jugar qu'une chose est ou n'est pas».

É o tipo de modalidade presente em todo o enunciado. Corresponde, segundo ALEXANDRESCU, 1976, aos operadores lógicos de 'crença' ou de 'saber', constitutivos obrigatoriamente, e em alternativa, de todo e qualquer enunciado.

Partimos da relação predicativa < r > subjacente aos enunciados (10) a (12):

< r >: <a Sofia estar (na) piscina>

(10) a Sofia está na piscina

(11) a Sofia não está na piscina

(12) a Maria disse que a Sofia está / não está na piscina

Em (10) e (11), o sujeito enunciadador  $S_0$  assume, respectivamente, a validação e a não validação da relação predicativa. Estes enunciados têm valor de asserção estrita.

Em (12),  $S_0$  distancia-se da validação (e da não validação) de  $\langle r \rangle$ , e constrói como garante da validação um novo sujeito enunciador  $S_1$ , que, noutro espaço-tempo  $T_1$ , constitui uma nova origem enunciativa  $Sit_1$ , distinta de  $Sit_0$ . «A Maria» e «disse» são os marcadores linguísticos de  $S_1$  e  $T_1$ , parâmetros definidores de  $Sit_1$ .

Na análise dos valores de modalidade, devemos, assim, ter em conta não apenas uma situação de enunciação  $Sit_0$ , mas uma classe constituída por  $Sit_1$  e  $Sit_0$ , sendo  $Sit_1$  localizada em relação a  $Sit_0$ .

Nos enunciados (13) a (15),  $S_0$  constrói  $S_1$  como responsável pela validação de  $\langle r \rangle$ :

$\langle r \rangle$ : <a Inês ir à praia>

(13) *a Inês deve ter ido à praia*

(14) *a Inês pode ter ido à praia*

(15) *a Inês talvez tenha ido à praia*

Mas, diferentemente do que se passa em (12), a nova origem enunciativa não é referencialmente distinta de  $Sit_0$ . Estamos perante uma disjunção abstracta, marcada linguisticamente pelos modais «dever» e «poder», no seu valor epistémico, e pelo advérbio «talvez».

Nestes exemplos, são mecanismos diferentes que estão subjacentes à distanciação de  $S_0$  relativamente à validação de  $\langle r \rangle$ . Para o enunciado (13), com «dever», podemos falar de processos de inferência baseados na interpretação de indícios, isto é, num conhecimento indirecto do acontecimento que está a ser construído linguisticamente.

Para o enunciado (14), «poder» permite duas interpretações: ou  $S_0$  não tem qualquer tipo de conhecimento, directo ou indirecto, e (14) pode interpretar-se como (14'):

(14') *a Inês pode ter ido à praia ou não. Sei lá!*

Ou há um processo inferencial que permite diversas hipóteses possíveis e não apenas uma como no caso do verbo «dever» (ver TASMOWSKI & DENDALE, 1994):

(14'') *pode ser que tenha ido à praia mas também pode ter ido ao jardim*

Vejamos ainda outro exemplo:

(16) *posso dizer-te que a Inês foi à praia*

Neste caso, é construído um valor de asserção – «a Inês foi à praia» – acompanhado da respectiva justificação. O modal «poder» tem, neste contexto, um valor complexo que reforça o valor argumentativo daquela asserção (ver CAMPOS, 1998a).

– *Modalidade apreciativa*

Este tipo de modalidade parece ser o menos estudado, talvez pela dificuldade em sistematizar a grande diversidade de marcadores possíveis. Corresponde, sempre nos termos de Bally, a «réagir à une représentation (...), en l'appréciant (...)».

A construção factiva constitui um exemplo de modalidade apreciativa:

(17) *lamento que ela (não) vá de férias*<sup>5</sup>

(18) *ainda bem que ela (não) vai de férias*

A modalidade apreciativa é marcada, nestes exemplos, (a) por uma construção de subordinação, em que o predicado superior (apreciativo) é um verbo ou expressão factivos; (b) por uma completiva que tem subjacente uma asserção – «*ela (não) vai de férias*» – sobre a qual incide uma operação modal de natureza apreciativa. Esta asserção tem, em (17) e (18), o estatuto metalinguístico de 'pré-construído', isto é, de uma asserção construída como validada numa situação de enunciação distinta de Sit<sub>0</sub><sup>6</sup>.

Certas construções exclamativas podem igualmente ser marcadoras de modalidade apreciativa. Observemos o exemplo (19):

(19) *como a Maria é bela!*

À especificação da propriedade predicada sobre «*a Maria*», pode corresponder uma gradação de valores marcados por uma construção comparativa. Os termos coocorrentes – o localizado («*a Maria*») e cada um dos localizadores («*a Paula*», «*uma estrela de cinema*», etc.) – são ligados pela conjunção comparativa «*como*», exprimindo igualdade ou equivalência: «*a Maria é bela como a Paula / uma estrela de cinema / o que há de mais belo / a própria beleza*». O termo localizador vai-se tornando sucessivamente mais abstracto: do específico à noção, passando pelo genérico.

Em (19), em que a modalidade apreciativa tem valor de alto-grau, o localizador é a noção, deixando de ser verbalizado. Nesta construção sintáctica,

<sup>5</sup> O exemplo (17) ilustra um caso de uso de conjuntivo: não estamos perante a expressão de valores de incerteza, dúvida, desejo, irreabilidade, a que por vezes a tradição gramatical reduz o conjuntivo, mas perante a expressão de uma asserção pré-construída.

<sup>6</sup> O pré-construído é uma estrutura verbalizada ou não, assumida como validada pelos participantes da enunciação numa situação de enunciação Sit<sub>1</sub>, disjunta de Sit<sub>0</sub>. Podem ser igualmente marcadores linguísticos de pré-construído, entre outras, expressões definidas, construções como a relativa restritiva específica (i) e a relação interproposicional marcada pela locução conjuncional *já que* (ii):

(i) o homem *que está lá fora* quer falar com o João

(ii) *já que estamos no Porto* vamos a Serralves

A investigação sobre a modalidade apreciativa poderá confirmar a importância do conceito de asserção pré-construída no estudo deste tipo de modalidade.



acompanhada de uma curva melódica específica, a conjunção «*como*» situa-se na posição inicial do enunciado, adquirindo o estatuto de advérbio exclamativo (ver AYORA, 1991): «*a Maria é bela como Δ*» → «*como a Maria é bela!*». Por outras palavras, ao construir este valor de alto-grau, o enunciador identifica a «beleza da Maria» com a própria noção de beleza<sup>7</sup>.

– *Modalidade intersujeitos*

Pela modalidade intersujeitos é construída uma relação interagentiva na qual o sujeito da enunciação age sobre o sujeito do enunciado a fim de que este, por sua vez, seja agente na realização da situação dinâmica representada pela relação predicativa < r > modalizada.

O modo imperativo e os seus substitutos são a expressão tradicional da modalidade intersujeitos. Iremos referir aqui, como exemplos de modalidade intersujeitos, a modalidade deôntica expressa pelos modais «*dever*» e «*poder*» e a interrogação.

Nos seguintes exemplos, a modalidade deôntica incide sobre a relação predicativa < r > dando origem a uma relação predicativa complexa < r' >:

< r >: <a Ana faltar à aula>

< r' >: <poder / dever <a Ana faltar à aula>>

(20) *a Ana pode faltar à aula*

(21) *a Ana deve faltar à aula*

É sobre a relação predicativa < r' > que incidem operações enunciativas de que resultam os valores assertivos exemplificados em (20) e (21). Nestes, o sujeito da enunciação assume-se como origem deôntica da permissão / obrigação, constituindo o sujeito sintáctico como alvo deôntico.

Ao construir estes valores, o sujeito enunciador não se limita a «*désirer qu'elle [une chose] soit ou ne soit pas*» (ver, acima, a definição de Bally). Ele age nesse sentido. É necessário, então, na descrição metalinguística, associar factores de natureza pragmática, nomeadamente a relação hierárquica entre os sujeitos enunciadores.

Por outro lado, as restrições que incidem sobre a relação predicativa – um sujeito do enunciado com a função de agente numa situação dinâmica ou a construção de um hiato temporal entre o tempo da enunciação e o tempo fictício de validabilização de < r > – mostram a inseparabilidade das componentes sintáctica e semântica no estudo deste tipo de modalidade<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Para a construção de ocorrências de noções de tipo compacto como «beleza», «fealdade», «paciência», etc., ver, entre outros, CAMPOS, 1996 e CORREIA, 1998.

<sup>8</sup> Para a definição das restrições sobre a ocorrência de valores deônticos, ver CAMPOS, 1998a e b.

A 'interrogação' pode ser considerada um valor modal intersujeitos, que ocorre em alternativa com valores assertivos.

Ao construir um valor interrogativo incidindo sobre uma relação predcativa  $\langle r \rangle$ ,  $S_0$  (a) assume, linguisticamente, que não possui qualquer conhecimento que lhe permita validar essa relação predcativa, (b) antecipa o espaço enunciativo do seu coenunciador a fim de que seja este a validar  $\langle r \rangle$ . É através da construção do espaço enunciativo do coenunciador que  $S_0$  age sobre ele, procurando impor-lhe a função de agente na realização de um comportamento verbal.

A interrogação situa-se assim, simultaneamente, nos domínios da modalidade intersujeitos e da modalidade epistémica (grau zero de conhecimento).

Os três tipos de modalidade aqui propostos não constituem domínios estanques mas inter-relacionados. Como vimos atrás, a modalidade epistémica combina-se com outros tipos de modalidade, dando origem a valores complexos. Uma classificação de valores modais será, necessariamente, uma classificação cruzada.

#### 4. Conclusão

Este breve percurso de diferentes fases da construção da significação procura mostrar a gramática como uma actividade reflexiva, que associa e articula factos da língua evidenciando a coerência do seu funcionamento. A definição de interfaces articulando sintaxe, semântica e pragmática no tratamento das questões gramaticais, aproxima o aluno do seu objecto de análise, ao consciencializá-lo do porquê / para quê das operações e valores que vão sendo sucessivamente analisados em configurações específicas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRESCU, S. (1976) – «Sur les modalités *croire* et *savoir*», *Langages* n° 43, pp. 19-27.
- AYORA, A. A. (1991) – *Sintaxis y semántica de como*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- BALLY, Ch. [1932] (1944)<sup>2</sup> – *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: A. Francke SA.
- BENVENISTE, É. (1974) – *Problèmes de linguistique générale* 2. Paris: Gallimard.
- CAMPOS, M. H. C. (1996) – «Para uma reinterpretação de alguns fenómenos aspectuais» in I. Duarte & I. Leiria (eds) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português* vol. II. Lisboa: APL / Colibri, pp. 77-93. Também in CAMPOS (1997), pp. 183-196.
- CAMPOS, M. H. C. (1997) – *Tempo, aspecto e modalidade*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, M. H. C. (1998a) – *Dever e Poder. Um subsistema modal do Português*. Lisboa: FCG/ /JNICT.

- CAMPOS, M. H. C. (1998b) – «Approche énonciative de quelques faits de modalité» in *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*, vol. III. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 169-177.
- CORREIA, C. N. (1998) – *Quantificação-qualificação em sintagmas nominais*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (não publicada).
- CULIOLI, A. (1990) – *Pour une linguistique de l'énonciation*, tome 1. Paris: Ophrys.
- LOPES, O. (1971) – *Gramática Simbólica do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TAMBA-MECZ, I. [1988] (1991)<sup>2</sup> – *La sémantique*. Paris; Presses Universitaires de France.
- TASMOWSKY, L. & P. DENDALE (1994) – «Pouvoir<sub>E</sub>, un marqueur d'évidentialité», *Langue française*, n° 102, pp. 41-55.
- VALENTIM, H. T. (1998) – *Predicação de Existência e Operações Enunciativas*. Lisboa: Colibri.
- VOGÜÉ, S. de (1995) – «L'effet aoristique» in J. Bouscaren, J.-J. Franckel & S. Robert (eds.) *Langues et langage*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 247-259.

# FRAGMENTOS DE UM DISCURSO DIDÁCTICO

## O saber-(para)fazer ou o acto de mediação feliz

Maria Júlia Mendes Cordas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«A leitura traz ao homem plenitude, o discurso  
segurança e a escrita exactidão».*

(Francis Bacon, *Ensaaios*)

### 1. Introdução

#### 1.1. *Justificação da escolha do tema*

Um dos objectivos fundamentais que norteia o ensino-aprendizagem da língua materna e percorre transversalmente todas as actividades de aula é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Vista à luz das contribuições teóricas da Gramática de Texto e da Análise do Discurso, esta competência equivale à capacidade de receber e produzir textos, ou seja, todo o acto de comunicação feliz pressupõe, ainda que em diferentes graus, uma competência textual<sup>1</sup> dos falantes.

Nas trocas verbais fortemente ritualizadas da sala de aula, cabe preferencialmente ao professor a iniciativa da tomada de vez, como locutor que detém um saber sobre a língua – objecto de estudo e meio de expressão – bem como sobre as regras que determinam o seu funcionamento. Motor e gestor da interacção verbal, o professor de português promove na sala de aula o exercício de práticas comunicativas cujo alcance e consequências são difíceis de avaliar. Todos sabemos, no entanto, pela nossa dupla experiência de discentes/docen-

---

<sup>1</sup> Numa época em que as interacções verbais se realizam cada vez mais frequentemente em estilo telegráfico e, muitas vezes, são reduzidas a monossílabos, convém que, pelo menos os professores de língua materna, não abdicuem de treinar a «... competência comunicativa dos alunos, que é antes de tudo e sempre uma competência textual» (FONSECA, J., 1992: 227).

tes que tais práticas, mesmo quando não conseguem conduzir os alunos às aprendizagens desejadas, influenciam sempre o seu saber e o seu saber-fazer linguísticos. De facto, a natureza e a dinâmica da relação pedagógica potencializam esta função interpessoal da linguagem que, na opinião de J. Fonseca, orienta todo o agir linguístico: «*Esta, que não a representação – descrição, é a orientação primeira dos discursos*» (FONSECA, 1992: 238).

Na aula de Português Língua Materna, espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência comunicativa, as ocorrências linguísticas, espontâneas ou programadas, nascem quase exclusivamente da reflexão sobre os textos e organizam-se como unidades semântico-pragmáticas, cujo sentido decorre da semântica da aula, texto de que são elas próprias segmentos. Esse texto, para além de conteúdos de aprendizagem explícitos, incorpora as marcas da sua organização enquanto instrumento mediador da referida aprendizagem: a adequada utilização que dele fazem docente e discentes contribui significativamente para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. A aula como discurso em construção, sujeito às regras da boa formação textual, influencia pois os discentes, dotando-os de estratégias discursivas que favorecem o seu desenvolvimento como receptores reflexivos e promovem a sua legitimação como produtores competentes de textos diversificados.

Cabe, pois, ao professor de língua materna desenvolver comportamentos discursivos capazes de se constituir como modelos de aprendizagem das propriedades da textualidade e de fomentar nos alunos uma atitude reflexiva sobre as regras de formação dos textos com que interagem como seres autónomos na sociedade.

### 1.2. Objectivos

Na hora actual, tendo a formação inicial dos professores de Português uma forte componente linguística teoricamente orientada pela Linguística de Texto e pela Análise do Discurso, parece legítimo esperar que esses professores possuam uma competência textual segura e fundamentada. Sobretudo, espera-se que essa competência tenha incidências positivas no agir pedagógico, actividade matricialmente textual, já que se desenvolve por meio de «*ocorrências linguísticas comunicativas realizadas numa situação concreta e que possuem as propriedades da textualidade*» (PARKER, J., 1989: 48).

Nem sempre, porém, os comportamentos verbais dos professores denunciam essas marcas, o que provoca hiatos e ruídos na comunicação didáctica e, consequentemente, nas aprendizagens desejadas.

No exercício da actividade de supervisão de estágios pedagógicos de Português (que exerço há cinco anos consecutivos no âmbito do Ramo Educacional da FLUP) tenho efectivamente verificado que, muitas vezes, as práticas dis-

cursivas dos professores estagiários revelam uma competência textual deficitária, visível sobretudo na dificuldade de:

- reflectir sobre os textos numa perspectiva eminentemente linguística;
- elaborar planificações de unidades didácticas textualmente bem configuradas;
- prever actividades discursivas de/para os alunos, adequadas e facilitadoras da aprendizagem;
- promover e gerir as interacções verbais da aula, reinvestindo-as na construção de uma globalidade semântica coesa e coerente.

O presente trabalho decorre dessa experiência e pretende apenas trazer a lume alguns elementos de reflexão que enfatizem a necessidade urgente de se encontrar respostas para algumas questões que a situação levanta, entre as quais sublinharei as que dizem respeito:

- aos produtos verbais do professor (os programados e os espontâneos) e à sua capacidade para suscitar nos alunos uma prática (inter)comunicativa que conduza à «recepção feliz» de textos e promova a felicidade da e na produção textual;
- à competência textual dos docentes e à sua capacidade para conduzir os alunos ao querer e ao saber produzir discursos cada vez mais autónomos.

A situação exige reflexão alargada e plural: as considerações que vou apresentar devem tão-somente ser entendidas como o relato de um caso ilustrativo e, espero, pertinente para essa reflexão.

### *1.3. Referências teóricas / Metodologia*

Inscrita nas linhas gerais da Análise do Discurso e da Gramática de Texto, bem como nos modelos de leitura interactiva, nomeadamente de N. Holland (1985, 1988)<sup>2</sup>, a análise de algumas sequências de aula que me proponho apresentar<sup>3</sup>, visará a dupla vertente de uma planificação didáctica:

- o texto escrito programador da aula;
- as incidências didácticas desse texto, tendo particularmente em conta as manifestações discursivas orais e/ou escritas que a programação desencadeia.

<sup>2</sup> NORMAN HOLLAND (1985, 1988), cuja investigação enfatiza os aspectos psicanalíticos e psicológicos da recepção estética e da interpretação textual, propõe um modelo interactivo de leitura, no qual o sujeito-leitor se assume como uma personalidade em interacção com o texto. Ele lê conhecendo-se e dessa leitura dialogante extrai também auto-conhecimento.

<sup>3</sup> A concepção das «grelhas» desenhadas para a referida análise foi-me sendo sugerida pela leitura de FONSECA, J. (1992, 1998) e PARKER, J. (1989), textos que seguirei de perto.

Interessam-me sobretudo as virtualidades didácticas do texto, isto é, as antecipações que ele permite fazer relativamente ao desempenho do professor. Por essa razão, a versão apresentada, da inteira responsabilidade de um professor estagiário, não foi objecto de qualquer correcção. Por não ser esse o propósito do presente trabalho, abstenho-me de referir e/ou comentar erros de vária ordem que denunciam alguma incompetência discursiva do autor do texto.

Esboçarei por fim uma breve nota conclusiva que penso conter alguns elementos de resposta às questões suscitadas pela análise.

#### 1.4. O *corpus* de análise

A escolha do material a analisar foi feita de modo aleatório e, embora não traduza um trabalho sistemático (que não caberia, de resto, no âmbito deste colóquio)<sup>4</sup>, nem tenha qualquer incidência estatística, representa significativamente as práticas didácticas recorrentes e generalizadamente adoptadas pelos candidatos a professores de Português, actualmente alunos do 5º ano dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas do Ramo Educacional da FLUP<sup>5</sup>.

O material seleccionado que, repito, não foi submetido a qualquer processo de correcção, aparece, por razões óbvias, sob anonimato e é constituído por um texto denominado «DESENVOLVIMENTO DA AULA», correspondente ao plano de uma das três aulas que integram uma unidade didáctica sobre Almeida Garrett, planificada para uma turma do 11º Ano do Ensino Secundário.

## 2. Análise de dados

### 2.1. *Objectivos da planificação didáctica – marcas de um texto anunciado*

Os objectivos definidos na planificação de qualquer unidade didáctica constituem metas de aprendizagem e correspondem a segmentos específicos da aula que visam, de modos diferenciados, tanto a aquisição de conteúdos cognitivos como o treino de competências próprias à disciplina. A definição destas metas constitui assim o embrião de um texto programático, cuja leitura, ainda que breve, permite prever, entre outros:

---

<sup>4</sup> Creio que no debate que se seguirá poderia ser confirmada ou infirmada pelos colegas a pertinência ilustrativa do texto seleccionado, bem como a oportunidade da reflexão que ele sustenta.

<sup>5</sup> As planificações, em paralelo com os registos de observação de aulas, constituem o *corpus* ideal para um estudo sistemático, com vista à identificação de algumas das disfunções existentes na articulação da formação científica inicial com as exigências de uma prática pedagógica eficaz.

- uma configuração textual da aula tipologicamente marcada – aula expositiva/informativa, de análise, de debate, etc.;
- os modos de interacção desse texto com outras ocorrências textuais nele inscritas – práticas de recepção/produção textual e de reflexão sobre o funcionamento dos discursos;
- as estratégias discursivas mobilizadas para a gestão das trocas verbais, bem como a sua «textualização» num todo orgânico conducente à construção progressiva, coerente e polifónica da semântica discursiva da aula.

Neste tecido textual, os objectivos podem, de algum modo, ser entendidos como complexos agregadores de sentido, correspondentes ao que poderíamos considerar subtítulos ou tópicos das sequências didácticas que ordenam.

Respeitando este princípio operatório, dividi o texto em oito sequências que a seguir comentarei.

## 2. 2. (Con)Sequências didácticas de uma «consciência textual»

Refiro-me num primeiro momento às características globais do texto em estudo.

Habitualmente designado como «Desenvolvimento da aula», este texto é também frequentemente referido como «guião da aula», denominação que denuncia a sua forte vocação cénica. Efectivamente, e ainda que de forma embrionária, a sua construção subordina-se à «antevisão» das falas projectadas para os actores em palco no tempo e no espaço da aula. Subordinadas à narratividade inerente a todo o acto pedagógico, as falas dos actores, isto é, as interacções verbais professor/alunos, constituem o fundamento da acção, cujo objecto é a partilha/aquisição de saberes. Trata-se, evidentemente, dos saberes sobre a língua, que nascem de uma construção partilhada, através do recurso à própria língua. Daí que a dinâmica da interacção didáctica seja geradora de discursos múltiplos, cujas realizações textuais, tipologicamente diversificadas, o «Desenvolvimento da aula» prefigura.

É o jogo cénico de cálculos e antecipações que legitima e fundamenta este guião, texto escrito na expectativa não de uma leitura mas de uma representação.

Na tentativa de abordar linguisticamente este texto, tentarei captar na sequência de frases que o realiza «*o que garante a continuidade de sentido que ao mesmo tempo as percorre e as incorpora num complexo significativo unitário que funciona adequadamente numa dada situação de comunicação*» (FONSECA, J., 1992: 229).

A situação enunciativa que enquadra este discurso organiza-se em torno de coordenadas espacio-temporais e pessoais claramente definidas. Suscitado



pelas exigências do processo de formação de docentes, o que o torna matricialmente um macroacto compromissivo, aponta para um *aqui* concreto que é a sala de aula e para um *agora* assinalado pela data – situada no futuro – em que será actualizado.

Accionalmente orientado para um alocutário colectivo – os alunos de uma determinada turma – destina-se simultaneamente aos formadores responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do estágio profissional em curso.

Importa, pois, ao seu autor, enquanto professor, evidenciar um saber adquirido seguro e pertinente, e assegurar uma mediação capaz de promover e rentabilizar, de forma competente, iniciativas e estratégias de acesso ao saber; enquanto estagiário, cabe ao autor demonstrar a eficácia das técnicas e estratégias em que assentam as opções didácticas tomadas. É este discurso bidireccional que me proponho analisar sumariamente, com o objectivo de nele identificar forças ilocutórias e/ou perlocutórias, nexos semânticos e processos de sequencialização que permitam identificá-lo como texto e classificá-lo em função da tipologia textual disponível.

Na «carta de intenções» que sustenta todo este discurso inscrevem-se e interagem, real ou virtualmente, sequências de enunciados que podem ir do relato, ao texto expositivo-interpretativo, ao comentário, ao texto argumentativo, etc. e que concorrem simultaneamente para a sua boa formação textual. Aliás, a competência textual dos alunos é uma pressuposição da qual se parte para definir o primeiro objectivo da aula em análise: «*Apropriar-se de técnicas de análise textual relativamente ao poema «Os Cinco Sentidos» de Almeida Garrett* [Objectivo 1].

### Sequência 1

*A aula terá início com a síntese da aula anterior, em que será recordado pelos alunos o poema «Este inferno de amar», de Almeida Garrett. Assim, com a orientação do professor, farão referência ao presente do sujeito poético, o qual se considera possuído de um amor fatal de tonalidades trágicas («Este inferno de amar», «Esta chama que (...) consome», «que a vida destrói»), próprio do amor carnal. Salientarão também a evidente saudade com que o poeta recorda a paz da vida passada, onde o amor teria sido «um doce sonhar», próprio do amor espiritual.*

A sequência de abertura refere, projectivamente a aula na globalidade semântica que o conceito recobre (actores, conteúdos, metodologias e discursos de/sobre a aprendizagem), inserindo-o no *continuum* textual da unidade didáctica, onde se inscrevem conteúdos tratados e a tratar.

### Sequência 2

*Em sequência do facto de o poeta, no momento presente, se encontrar possuído de um amor carnal, o docente convidará a turma a recriar o universo poético referente ao poema*

a ser analisado nesta aula: «Os cinco sentidos» (cf. ANEXO 1). Assim, far-se-á a leitura expressiva feita por um aluno, acompanhada com música de fundo (cf. ANEXO 2) e simultaneamente com a projecção de uma imagem de Ingres, «O banho turco» (cf. ANEXO 3).

De seguida, de forma a que os discentes se apercebam que, não só a imagem, como também o próprio poema, sugerem os vários sentidos que a mulher suscita (no poema), passar-se-á à interpretação do facto de se ter lido o poema acompanhado com o visionamento da pintura de Ingres. Por consequência, os alunos, guiados pelo professor, identificarão determinadas sensações que a mulher retratada na imagem lhes desperta. Assim, referirão, com certeza, o predomínio da sensação visual, sugerida pelo «vago olhar» tipicamente romântico que a mulher possui, bem como a tonalidade rosada das suas faces; também existem sensações auditivas, sugerido pelo pressuposto tilintar das pulseiras, como que a sugerir uma música de encantamento; para além disso, ao observarem a imagem, os alunos dar-se-ão conta da sensação tátil que a fisionomia nêdia da mulher pode suscitar ao tocar-lhe.

Ao introduzir o poema a estudar e ao inscrevê-lo na problemática geral do amor carnal na poesia garrettiana, o professor anuncia oportunamente uma primeira isotopia estruturadora do sentido global do texto-aula. Há, contudo, problemas a nível da micro-estrutura: o conector *em sequência de*, constituindo embora uma formulação errónea, parece querer indiciar uma relação lógica de consequência entre dois elementos frásicos que, afinal, não se realiza. A não-inteligibilidade instaurada a nível local deve-se à confusão de planos enunciativos distintos: das coordenadas enunciativas do mundo textual faz-se depender sintacticamente e numa relação directa, proposições sobre estados de coisas do mundo da aula.

A não referência aos modos de operacionalização dos conteúdos didácticos parece decorrer da incapacidade de mobilizar estratégias discursivas que estabeleçam claramente a mediação entre os dois planos de enunciação em confronto.

O segundo momento desta sequência bipartida decorre de uma organização paratáctica do discurso, dominante aliás em toda a sintaxe da aula. Efektivamente, o conector *de seguida* abre o segundo parágrafo, segmento textual próximo do relato, onde é possível verificar uma certa progressão semântica, através do desdobramento da isotopia inicial. Ainda que apenas em esboço, pode perceber-se aqui o mapa de um percurso heurístico que, através de uma pesquisa lexical, poderia levar os discentes à «descoberta» da isotopia do amor carnal.

O reflexo didáctico desta estratégia discursiva, prefigurado aliás no objectivo 2 – «Relacionar a arte literária com a arte plástica» – parece ser a produção de textos globalmente configurados como comentários. No entanto, nenhuma das «instruções» a fornecer aos alunos aponta explicitamente para a produção de um tipo de texto específico. Como se pode verificar, na realização das tarefas previstas, os alunos apenas terão de formular actos ilocutó-

rios assertivos, procedendo a simples enumerações ou à mera justaposição de frases sem nexos semânticos que as textualizem. É o caso das instruções dadas através dos verbos *identificar* e *referir*, que activam apenas os patamares mais baixos da cognição. Mais evidente ainda é o caso dos predicados *dar-se-ão conta*, de cujo semantismo dependem, do ponto de vista didáctico, verbos de acção relativos aos modos possíveis de aprender. A não concretização da processualidade sugerida atribui ao aluno o papel de mero espectador silencioso e retira-lhe a possibilidade de se assumir como co-enunciador de um discurso conducente ao domínio das técnicas que farão dele um receptor de textos competente. Tal esvaziamento contradiz claramente um dos propósitos da aula, anunciado pelo professor como um macro-objectivo educacional [cf. objectivo 1]. Note-se o facto de, até a produção de um discurso interpretativo (local que dá maior visibilidade ao sujeito da enunciação) ser cometida a um sujeito gramaticalmente expresso pelo pronome *se*: Indeterminado ou colectivo, ele prevê um aluno, se não totalmente silencioso, pelo menos não implicado subjectivamente no discurso a proferir.

### Sequência 3

*A exploração desta transparência é o ponto de partida para os discentes apreenderem as ideias principais do poema em estudo. Desta forma, serão convidados a preencherem uma Ficha de Trabalho (cf. ANEXO 4) que sintetiza o despertar dos sentidos ao longo do poema, do geral para o particular e, num segundo ponto, pede-se aos alunos que justifiquem a superioridade da mulher face à natureza.*

Dominada pelo objectivo «*Apreender as ideias principais do poema*» [objectivo 3] esta sequência bipartida marca o início da actividade a que o estagiário chama análise textual propriamente dita. Embora sequencialmente bem articulados, depois de uma abordagem «intertextual» pouco conseguida, os processos de operacionalização não concorrem de modo coerente para a consecução do objectivo proposto: aos alunos apenas é pedido o preenchimento de uma ficha de trabalho que «sintetiza» conteúdos do poema, sem se explicitar qualquer critério semântico subjacente à construção do esquema aí apresentado e que é constituído por cinco linhas elípticas concêntricas. Uma vez mais, porém, a voz é apenas emprestada aos alunos: cabe-lhes tão somente tornar audível uma síntese anteriormente elaborada... pelo professor.

O segundo segmento provoca um forte desequilíbrio na sequencialização: das ideias principais do poema passa-se, por coordenação sintáctica mas sem articulação semântica, à justificação de uma tese que se pressupõe aceite mas que, na verdade, nem sequer fora enunciada. Parece-me oportuno relembrar aqui o que, sobre sequencialização, diz J. Fonseca: «A boa formação sequencial de actos de discurso /.../ exige que a realização de um determinado acto

se apoie noutro(s) configurado(s) em segmentos discursivos contíguos» (FONSECA, J., 1992: 232).

A isotopia semântica da superioridade da mulher face à natureza parece central no desenho conceptual da aula. Note-se como, depois da efemeridade do discurso oral da aula, a centralidade dessa isotopia vai ser enfatizada e permanecer na escrita residual do sumário:

*Leitura e análise das ideias do poema: «Os Cinco Sentidos», de Almeida Garrett.  
A superlativação da mulher sobre a natureza.*

Embora o esquema conceptual denunciado pelo sumário revele alguma aptidão científica do professor, o seu saber-fazer é deficiente. De facto, ele não é capaz de prever actividades de leitura que fomentem a reflexão sobre as formas da língua nem sobre os processos linguísticos responsáveis, local ou globalmente, pela construção do sentido.

Abruptamente promovido de ponto a protagonista, sem saber as falas, quero dizer os argumentos, o aluno deve agora fazer ouvir a sua própria voz e produzir um texto com nítida orientação argumentativa para defender uma tese... do professor.

#### Sequência 4

*Sendo assim, os discentes verificarão que a referência aos cinco sentidos está organizada de forma progressiva, nas cinco primeiras estrofes: visão; audição; olfacto; gosto; tacto. Para além disso, constatarão que o sujeito poético vive obcecado pela beleza da mulher amada: todos os seus sentidos estão centrados e orientados para ela que é mais bela do que as «flores» e as «estrelas»; possui uma voz mais melodiosa do que a do «rouxinol»; o aroma dos seus beijos é mais saboroso do que o dos «pomos» e a sua pele é mais macia do que a «relva luzidia / Do leito».*

A desordem sintáctica da aula torna-se mais evidente a partir do objectivo para o qual esta sequência aponta: *«Justificar a gradação presente na organização das diferentes sensações»* [objectivo 4]. Esta meta de aprendizagem convoca, pela polémica inscrita na força ilocutória que a orienta, a produção de um texto de índole argumentativa.

Ora, para uma construção fundamentada dessa argumentação, podiam contribuir decisivamente actividades discursivas, incoerentemente projectadas apenas para momentos posteriores da aula.

A falta de coesão e a descontinuidade na sequencialização textual reflectem-se numa notória incoerência no plano da operacionalização didáctica: o discurso argumentativo projectado pelo verbo *Justificar* actualiza-se afinal em produtos verbais dos alunos prefigurados como actos ilocutórios assertivos – *constatar, verificar*. A justaposição de enunciados desta natureza nada tem a ver com o jogo argumentativo que o objectivo didáctico *Justificar* promete pôr em cena.

## Sequência 5

*Em seguimento desta Ficha de Trabalho, o docente, através de um questionário orientado, proporá aos alunos a identificação da estrutura interna do poema em estudo, tendo como ponto de partida o título que quantifica (cinco): soma de elementos que, depois no poema se enumeram um a um. Assim, os discentes identificarão como a primeira parte as cinco primeiras estrofes, onde se nota o desdobramento pentagonal do amor, face a face, sugerindo a construção de um sólido perfeito, reflectindo em cada face a imagem do amor: a beleza (visão); a melodia da voz (audição); o cheiro da amada (aroma); os seus beijos (gosto) e a pele macia (tacto). Como segunda parte do poema, os alunos identificarão a última estrofe que funciona como a soma das cinco sensações; os discentes salientarão, sob ajuda do professor que esta segunda parte representa o apogeu do sentimento do poeta,, pois os sentidos que a mulher amada lhe provoca são tão intensos que acabam por ser «todos num confundidos», o que conduz o poeta ao delírio, concretizando a ideia do amor físico e sensual.*

O objectivo 5, «*Identificar a estrutura interna do poema*», sequencializado sem coesão, é um tópico comentado sem coerência no enunciado contíguo: a verdadeira intenção do professor parece ser a de elaborar um discurso interpretativo sobre o poema. Saliento o emprego do pronome pessoal *se* na subordinada «*onde se nota o desdobramento pentagonal do amor*» para realçar a expectativa de uma recepção passiva, o que não garante, como se sabe, a compreensão do texto em análise.

O tópico «*o desdobramento poligonal do amor...sugerindo a construção de um sólido perfeito*», pela sua orientação interpretativa, podia ter constituído (se conceptualmente mais claro) uma linha de força dominante na condução da(s) leitura(s). Infelizmente, não será comentado, nem retomado nem se ouvirão ecos da sua presença em macro-estruturas intermédias ou globais do discurso interpretativo.

Para além de uma sequencialização pouco coesa, os enunciados 4 e 5 denunciam ainda falta de domínio de técnicas de análise do texto literário que, de forma integrada dêem conta das virtualidades semânticas e estéticas da língua.

Exemplo flagrante do que acabo de referir é a sequência 6, didacticamente determinada pelo objectivo: «*Indicar os elementos textuais que contribuem para a expressividade da linguagem*» [objectivo 6].

A juntar à enumeração pura e simples de recursos expressivos, apresenta-se uma descrição do valor semântico das preposições.

É difícil perceber a intencionalidade didáctica desta gramática formal, totalmente descontextualizada, sobretudo se avaliarmos a pertinência e a funcionalidade desta sequência à luz do *objectivo 1*.

Ninguém interage com ninguém: cria-se um grande hiato na comunicação,

sobretudo na que se pretende que aconteça entre o aluno, o texto e a língua em que este se materializa.

### Sequência 6

De seguida, o docente orientará os alunos no sentido de constatarem no poema em estudo a expressividade da linguagem utilizada. Sendo assim, através de um questionário orientado, os discentes verificarão que no poema estão presentes vários recursos expressivos, tais como: *sinestésias* (nomeadamente na última estrofe): «...a ti só os meus sentidos / Todos num confundidos / Sentem, ouvem, respiram»; *assonância* do -i, a sugerir o grito de prazer; *metáforas*, respectivamente, dos seios e da pele da mulher: «Formosos são os pomos saborosos» e «Macia – deve a relva luzidia»; *adjectivação expressiva*: «divinais», «densa», «umbrosa» «agrestes», «sequiosos», «luzidia». A propósito do estudo da linguagem, o professor suscitará a atenção dos alunos para verificarem o escalonamento das preposições *a* (a ti!), *de* (de ti!), *em* (em ti!). Desta forma, far-se-á uma reflexão acerca do Funcionamento da Língua: a preposição *a*, exprime, neste caso, a direcção do poeta para a mulher amada; a preposição *de* exprime uma relação de proveniência («que vem de ti– de ti!») a preposição *em*, a destacar a aproximação cada vez mais intensa do poeta e da amada; finalmente, a preposição *por* designa uma relação de causa («Será morrer por ti»).

Como síntese, os discentes concluirão que Garrett aborda a temática da mulher e do amor de uma forma bastante original. A mulher deixa de ser motivo de contemplação, para participar no delírio dos sentidos. Ela é tão real que o poeta se submete totalmente à sua força sedutora.

### Sequência 7

Posteriormente, a turma será convidada pelo professor a verificar a presença de coordenadas românticas presentes no poema. Desta forma, através de um diálogo vertical e horizontal, os alunos salientarão que se trata de uma poesia romântica pela rejeição do conhecimento racional e pela apologia do conhecimento pelos sentidos (o sentir submerge ao saber; o coração predomina sobre a razão; para além disso, existe a superlativação da mulher e a natureza (apesar de bela, divina, celeste...) é relegada para segundo plano quando em confronto com a mulher amada; também é tipicamente romântica a ligação amor/morte, patente na última estrofe).

O objectivo 7, «Verificar a presença de coordenadas românticas presentes no poema em estudo», parece visar o alargamento dos horizontes culturais dos alunos.

Contudo, a organização paratáctica que o conector *posteriormente* anuncia ao introduzir nova sequência, restringe esse campo e favorece o aparecimento de novas enumerações num momento em que a aula carece de conclusões aglutinadoras.

Falta explicitar a subordinação desta sequência ao texto precedente; falta a previsão clara do recurso ao saber enciclopédico dos alunos; falta a explicitação das estratégias que favoreçam o investimento desse saber em novas aquisições cognitivas.

## Sequência 8

*A aula terminará com a proposta do trabalho de casa que consistirá na composição de um texto poético, em que a mulher retratada é superior à própria natureza. Seguidamente, registar-se-á o sumário.*

Apesar dos propósitos manifestados no objectivo 1, creio ter ficado claro que aos alunos não foram dados os instrumentos nem a oportunidade para desenvolverem a sua competência no uso de processos de recepção textual. Uma rápida leitura dos verbos que traduzem os comportamentos previstos para os alunos (situados, na sua maioria, nos patamares mais baixos da cognição) fundamentará esta conclusão.

Acabou (mais) uma aula onde o texto não disse nada ao aluno porque o aluno nada lhe pôde perguntar. E no final desta aula de mútuos silenciamentos, o aluno deve, sem modelos ou instruções precisas, «*Produzir um texto segundo técnicas e modelos*» [objectivo 8].

A tarefa proposta na sequência 8, para além de violar a marca da situacionalidade (não é pertinente nem relevante na situação em que ocorre) também não incorpora a marca da aceitabilidade (não se liga de modo coeso e coerente com o texto-aula que acaba de ser enunciado). Duas razões de ordem textual que, por si só, invalidam a proposta de trabalho. Para além disso, é sabido, como bem salienta Odete Santos, que «a relação pedagógica pressuposta no binómio aprender a escrever/aprender a ler /.../ não é automática nem mecanicista» e que «ensinar estratégias de produção escrita pressupõe uma pedagogia da recepção que familiarize os aprendentes com as características dos discursos» (SANTOS, O., 1994: 136).

## 2. Nota final

O pano caiu, terminou a função, cumpriu-se o ritual. Porém, nesta como em grande parte das aulas, os alunos, tão insistentemente apontados como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, limitaram-se a um desempenho de figurantes ou, na melhor das hipóteses, de coro de tragédia. O desempenho do professor não trouxe informatividade, não provocou «modificações cognitivas nem passionais» (FONSECA, J., 1992: 241).

Ao professor faltou saber escrever o guião da sua aula. E o que é trágico é que esta aula revela o estado generalizado do ensino do Português: local privilegiado – diz-se – para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, textual, deste local se tem vindo a banir com assustadora frequência o exercício da textualidade.

Considero o domínio das regras da boa formação de textos indispensável a uma discursivização adequada dos conteúdos de aprendizagem. Quero com isto dizer que os planos de aula, textualmente bem configurados, devem não só antecipar a «dramatização didáctica», mas também prever e convocar, para uma interacção feliz, práticas lectivas textualizadas com pertinência e adequação.

Simultaneamente, penso que uma sólida formação teórica de base em Linguística (de Texto, nomeadamente) é fundamental para a adopção de atitudes sistemáticas de reflexão sobre a natureza e funções dos textos, bem como sobre as regras que determinam a sua formação e o seu funcionamento. Esta atitude é a primeira condição de felicidade para a realização de todo o acto pedagógico eficaz.

A experiência tem-me feito constatar que a incompetência textual dos jovens professores de Português, que acabo apenas de ilustrar, denuncia disfunções na articulação entre o saber e o saber-fazer, nascidas de um mal-querer, melhor, de um mal-saber amar os textos que se quer fazer amar. Para uma recepção feliz do texto literário, creio ser do maior interesse o desenvolvimento daquilo a que chamaria uma «gramática emocional» e basear quer as interacções dos alunos com os textos quer a mediação que entre eles o professor garante, nas recentes contribuições da pesquisa sobre inteligência emocional<sup>6</sup>, que podem ajudar a compreender processos de aquisição de conhecimento até agora incompreensivelmente subalternizados<sup>7</sup>.

Embora consciente da multiplicidade de causas responsáveis pela situação e, consequentemente, da natureza diferenciada das medidas que urge tomar, penso que um denominador comum a essas medidas devia ser o carácter «oficial» a imprimir aos contextos de aprendizagem, e estou a referir-me aqui particularmente ao ensino superior. Como só se torna competente quem tem condições para treinar competências, considero indispensável que sejam criadas condições para um treino efectivo da competência textual ao longo da formação universitária.

Penso também que à Universidade, como local de permanente retorno de professores continuamente interessados na sua formação, compete a tutela,

<sup>6</sup> A formação dos professores deveria integrar, a meu ver, componentes disciplinares vindas das áreas de investigação sobre a actividade cognitiva, nomeadamente no que diz respeito ao papel da afectividade na complexa dinâmica da comunicação. Uma pesquisa sobre os recentes trabalhos realizados com base nas propostas de GARDNER, H., (1983) e nas pistas abertas por D. GOLEMAN (1995) parece-me da maior importância para a referida formação dos professores.

<sup>7</sup> Nos seus estudos sobre o funcionamento do cérebro humano, o neurologista António DAMÁSIO veio provar que «os sentimentos e as emoções fazem parte da complexa maquinaria da razão» (cf. DAMÁSIO, A., 1995).



com carácter regular e sistemático, dos docentes que nas escolas garantem a orientação pedagógico-didáctica dos novos professores.

Numa sociedade que reclama cada vez mais profissionais altamente qualificados, penso que a Universidade deve constituir-se como um motor de qualificação e construir, não necessariamente à medida, mas sem um desfaseamento muito grande em relação à realidade, as respostas de qualidade que a sociedade procura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1990) – *Éléments de Linguistique Textuelle*. Liège: Mardaga.
- DAMÁSIO, A. (1995) – *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- FONSECA, J. (1992) – *Linguística e Texto/Discurso*, Ministério da Educação, ICALP.
- FONSECA, J. (1998-89) – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», in *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 63-77.
- GOLEMAN, D. (1995) – *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- HOLLAND, N. (1985) – *The I*. New Haven: Yale University Press.
- HOLLAND, N. (1988) – *The brain of Robert Frost: a cognitive approach to literature*. New York: Routledge.
- PARKER, J. (1988-89) – «Teoria do Texto e o Ensino do Texto Poético», in *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 47-71.
- SANTOS, O. (1994) – «Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna, in *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 123-153.
- SEARLE, J., (1969) (1972) – *Les Actes de Langage*, Paris, Hermann (Tradução francesa de *Speech Acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press).

# COMO INTRATEXTUALIZAM OS ALUNOS A DENOMINAÇÃO LEXICAL GENÉRICA?

*Olivia Maria Figueiredo*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«Os estereótipos são (...) o resultado de um processo  
visando regular, de modo eficiente, as interações sociais».*

(Mário Vilela, 1999: 297)

Tendo por certo que a denominação lexical genérica, e incluo aqui os provérbios e as expressões idiomáticas<sup>1</sup>, representa um lugar de ancoragem de sentido(s) e uma unidade codificada e convencional sempre pronta a servir a intencionalidade do locutor, interessante se tornará verificar como é que estas lexias genéricas ilustram a capacidade criadora do ser humano e como é que elas se actualizam nas várias situações particulares e nos vários universos, sejam eles o do mundo físico, ético, estético, religioso ou político-social. Estas unidades estereotípicas, geradas e geridas pela sabedoria popular ao longo de várias gerações, que delas se servem como fenómeno de socialização, não só ilustram a capacidade criadora do Homem em transmitir, por meio de estruturas linguísticas, o mundo cultural e social por si vivenciado, como também resultam, segundo Mário Vilela (1999: 291), da necessidade de categorizar o mundo e da necessidade de organizar e simplificar o meio em que vivemos.

Dado o seu carácter de preservação (tais lexias só muito minimamente sofrem alterações sintácticas ou semânticas) e de convencionalidade (o seu valor conceptual só será actualizado no discurso), será de esperar que cada indivíduo, ao longo do seu processo de crescimento em meio parental e social, se tenha munido destes saberes lexicais e adquirido a capacidade de os reprodu-

---

<sup>1</sup> J. FONSECA (1992: 70) chama *lexia complexa* às «unidades memorizadas em competência, aptas a serem actualizadas em discurso como pedra angular da construção sintagmática e da construção sintáctica».

zir e inscrever nas situações discursivas orais e/ou escritas quotidianas. Só assim ele cumprirá a sua função mediadora entre a cultura do passado e a do presente, e só assim, mais do que assegurar a comunicação entre membros da mesma comunidade linguística, ele transmitirá valores e normas, e orientará atitudes. Colocada a questão neste nível e considerando que, pela sua omnipresença, os estereótipos desafiam o ensino-aprendizagem das línguas e das culturas, restar-nos-á, agora, saber como é que ao indivíduo, em situação de aprendizagem, sobretudo da escrita, se proporciona a possibilidade de reflectir sobre estas estruturas codificadas, armazenadas ao longo do tempo existencial na sua enciclopédia mental, e como é que se sensibiliza e prepara o aluno para compreender, reempregar e gerir estes segmentos linguísticos ao longo dos seus escritos.

Tendo em conta que estas lexias mais ou menos complexas resultam da dupla articulação da linguagem (no eixo paradigmático são alimentos indispensáveis do pensamento e da expressão e no eixo sintagmático, um freio à liberdade combinatória), afectando por isso todos os tipos de discurso e de representações, será importante que o professor desperte a consciência crítica dos alunos para estas unidades para que melhor as possam conhecer e para que melhor as utilizem. Ou seja, pretende-se que o professor seja um animador que procure facilitar a expressão dos alunos, naquilo que eles têm de mais autêntico que é a língua da sua cultura. E, neste âmbito, o tratamento pedagógico-didáctico das fraseologias tem toda a sua pertinência.

Do estudo por mim feito, e delimitando o campo a escritos de sujeitos em situação de aprendizagem, sobretudo produções de alunos do 7º, 8º e 9º Anos, constatei que, muitas vezes, a diferença entre um texto melhor ou pior estruturado, em termos referenciais, provinha da capacidade (ou da sua falta), por parte do aluno, em empregar e gerir um determinado léxico específico de forma estratégica e de acordo com as fases do plano do texto em questão.

Como é do senso comum, é o léxico que permite activar a memória cognitiva e enciclopédica do leitor, estabelecendo a ligação à referência através de dois procedimentos: por meio de palavras ou «expressões livres», obrigando o receptor a uma actividade mental de descodificação individual momentânea e contingente; e por meio de «expressões fixas», obrigando o receptor a uma reapropriação polifónica do enunciado disponível num dado encadeamento interactivo.

Quanto ao emprego destas «unidades fixas»<sup>2</sup>, fui verificando que os alunos não experimentam grandes dificuldades, sobretudo na consideração destas unidades à luz de uma hipótese semântica.

---

<sup>2</sup> E. Coseriu define «unidades de discurso repetido» como «todo lo que tradicionalmente está fijado como «*expresión*», «*giro*», «*modismo*», «*frase*» ou «*locución*». Citado por A. M. VIGARA TASTE, 1992, p. 257.

Destacados que estão os traços gramaticais pertinentes destas unidades estereotípicas<sup>3</sup> (frequência, ancoragem na memória colectiva, carácter durável, ambivalência axiológica), interessa-me focalizar agora a minha atenção no emprego discursivo de tais unidades, revestindo, como disse já, a forma de provérbios ou de sequências de unidades idiomáticas.

Para o enquadramento de tal estudo foi essencial o recurso à teoria da *denominação*. Segundo G. Kleiber (1994: 209)<sup>4</sup>, a noção de denominação deve ser entendida e alargada já não só às unidades lexicais como os substantivos, os verbos, os adjectivos e os advérbios de modo da frase, mas também a todas as expressões fixas incluindo os provérbios e os idiomatismos. Na verdade, instaurada que está a relação de denominação entre o objecto e o signo (simples ou complexo), e adquirida e memorizada a fixação referencial do provérbio, uma associação assim durável, apresenta-se pronta para utilizações ulteriores do nome pelo objecto denominado.

Quer dizer que só se pode chamar uma coisa pelo seu nome se tal coisa foi previamente «nomeada» por este mesmo nome. Para dar só dois exemplos, os actos de denominação *sem dó nem piedade* e *num abrir e fechar de olhos* só são actos de denominação efectivos, se o resultado traduz o hábito de os associar aos conceitos de «preversidade» para o primeiro caso e de «rapidez» para o segundo.

A capacidade em utilizar um signo (*sem dó nem piedade* / *num abrir e fechar de olhos*) para o objecto ou conceito (*preversidade* / *rapidez*) resulta de uma competência referencial que foi adquirida em contexto social e que deve, agora, ser objecto de aprendizagem escolar. Estas unidades codificadas permitem designar o objecto por meio da denominação que lhes foi atribuída sem se ter que justificar a relação referencial existente entre o signo e o objecto. Daí o seu pouco custo cognitivo.

A relação referencial, uma vez instaurada, acaba por valer para todo o locutor uma vez que se insere no código linguístico, marcando, muitas vezes, a sua presença no dicionário.

A inscrição destas unidades codificadas nos dicionários, revestindo o estatuto de validade para todo o locutor e desembocando numa relação de signi-

<sup>3</sup> O critério gramatical permite a distinção entre provérbios e expressões idiomáticas sintagmáticas. Enquanto os primeiros assentam na «generacidade», as segundas assentam numa generalidade específica e reenviam a uma situação particular, espacial e temporalmente determinada. Por exemplo, a expressão idiomática *dar de caras* tem a possibilidade de variar cronologicamente, de acordo com o contexto de enunciação. Ele ficou assustado quando *deu de caras* com o irmão. Além disso, as expressões idiomáticas não gozam de uma autonomia semelhante à dos provérbios.

<sup>4</sup> Como diz G. KLEIBER, 1994, p. 219, a autonomia das frases genéricas *faz-se* ao nível sintáctico e semântico porque não há nenhuma ocorrência espácio-temporal delimitada nem nenhuma forma que exija o recurso a um elemento da situação de enunciação.

ficação, passa a apresentar-se em termos de referência virtual<sup>5</sup>, como qualquer outro termo do léxico. Efectivamente, por exemplo, a perífrase *por um triz* exprime a referência virtual de «por pouco», havendo, assim, a assimilação do referente ao seu sentido.

Uma vez adquirida a competência, basta designar o objecto com a ajuda do signo que lhe foi atribuído, sem haver necessidade de justificação da ligação referencial, nem de nova aprendizagem, para toda a ocorrência particular e específica da unidade codificada.

Enquadradas as unidades codificadas pelo viés da denominação e justificada a pertença dos provérbios e das «expressões fixas» neste grupo de unidades, falta agora, mostrar como é que os sujeitos em situação de aprendizagem escrita inserem estes enunciados fechados no discurso e gerem a resolução dos problemas redaccionais a este nível.

No que diz respeito aos provérbios, os alunos, em geral, empregam-nos em pouco número e indistintamente, quer em relação à tipologia textual quer em relação à sua distribuição ao longo do texto. De qualquer forma, quando recorrem ao seu uso, e isso verifica-se nos textos melhor redigidos, empregam-nos tendo nocionalmente em conta os seus dois valores: o de *unidade codificada* e o de *denominação de um conceito geral*.

Estes valores e o carácter de uma não ocorrência espaço-temporal determinada, permite a sua utilização e inserção em cotexto redaccional, actualizando-se a sua referência, i. e., proporcionando-se a passagem da sua referência virtual a uma referência actual (no sentido de J.-C. MILNER, 1978).

Na maioria dos casos, e de forma equitativa no 7º, 8º e 9º Anos, os alunos empregam o provérbio na fase de Conclusão do plano das suas redacções, sobretudo quando os textos têm uma forte orientação argumentativa. De facto, o recurso a premissas já admitidas pela crença comum permite mais facilmente fazer com que o leitor adira mais facilmente à tese explanada. A eficácia do discurso não decorre somente do rigor das articulações lógicas mas também da solidez da representação colectiva referencial sobre a qual o discurso se edifica. Muitos dos provérbios são introduzidos directamente nesta fase, como remate do próprio texto, conduzindo a denominação do particular para o geral ou da parte para o todo. Quando o provérbio surge na Introdução, ou até mesmo no Desenvolvimento, o que é bastante raro, o provérbio tem como função, não só integrar o leitor na simbologia consensual do colectivo, mas também responder à necessidade de operar uma simplificação da

<sup>5</sup> Para G. KLEIBER (*op. cit.* 1994: 209) «L'association référentielle  $X \rightarrow x$  d'une dénomination est donc une association mémorisée, c'est à dire codée».

realidade, por si já bastante complexa para ser gerida na totalidade das suas variantes.

Os provérbios que surgem na Conclusão, como síntese ou remate e quase sempre como consequência ou causa, são provérbios do tipo:

«(...) Nada de bom aquela rapariga teve durante estes horríveis anos, mas como ela era muito, mas mesmo muito forte, lá conseguiu que aquele rapaz, o João, a amasse eternamente para sempre. Lá está, é como diz o ditado *quem espera sempre alcança*, ou como diz o povo, *tudo está bem quando acaba bem*» [9º Ano].

«(...) Quem é Deus? O que é Deus?

Ninguém sabe responder concretamente, apenas existe a Bíblia, eu acredito no que ela contém, pois assim é uma maneira de obter resposta de certos factos que aconteceram. Eu sou feliz porque *felizes os que acreditam sem nunca terem visto*» [9º Ano].

De notar que, por vezes, os provérbios, na Conclusão, surgem introduzidos por marcas linguísticas como:

- Mas, como diz o provérbio, tudo o que é demais é moléstia;
- Quem espera sempre alcança, como diz o velho ditado.

Estas marcas linguísticas que acompanham a enunciação provam o carácter convencional do provérbio. É, pois, esta convencionalidade de atribuição de *um sentido* à «expressão fixa» que faz com que ela seja passível de aprendizagem. Só assim o sujeito se tornará capaz de utilizar o provérbio pela entidade geral que ele denomina, adequando-o, assim, semanticamente ao cotexto em que está inserido.

A convenção denominativa dos provérbios, cujo sentido do conjunto não é dado pela soma do sentido convencional das unidades constituintes, estende-se a outras expressões fixas, como é o caso das expressões idiomáticas. Neste caso, a apresentação definitória como denominação, baseia-se também no cálculo do conjunto do enunciado e não na soma das suas componentes. Aparece, mais uma vez, a totalidade como representação do seu sentido. É assim que se justifica, em parte, a opacidade que tais expressões veiculam. Em exemplos como *com conta, peso e medida*<sup>6</sup>, efectivamente, a transparência não se apresenta como total porque lhe falta a marca de implicação, elemento fundamental do sentido dos provérbios. É por isso que há muitas vezes neces-

<sup>6</sup> Num leque de duas centenas de redacções de diferentes tipologias textuais (textos narrativos, descritivos, argumentativos, dialógicos), o emprego dos provérbios apresenta uma densidade percentual relativamente baixa. Um provérbio para cada 10 redacções.

sidade de se enquadrar a expressão fixa no conjunto textual de modo a processar-se o vector implicativo que a expressão não possuía. Veja-se o emprego da expressão seguinte retirada de uma redacção de um aluno do 9º Ano:

- Eu sei ver televisão *com conta, peso e medida*, ou seja, eu vejo televisão quando acho que esse tempo é mesmo disponível para isso.

É interessante notar que o carácter não implicativo das expressões idiomáticas é tão evidente que, por vezes, e é o caso do exemplo supracitado, é necessário recorrer ao discurso e realçar a implicação construída pela introdução da expressão fixa.

Apesar desta limitação implicativa, as expressões idiomáticas revestem, a par dos provérbios, um carácter de denominação e um carácter de generalidade convencional. A falta de consciência das características destas expressões – unidades codificadas pelo viés da sua fixidade referencial – por parte dos alunos, a par de dois outros traços característicos como sejam o seu poder de condensação e de identificação, levam a que o seu domínio e, consequentemente, o seu emprego nas produções escritas seja ainda diminuto<sup>7</sup>, mas com mais ocorrências do que as expressões proverbiais.

Os exemplo seguintes atestam o emprego de algumas destas expressões nos escritos de sujeitos em situação de aprendizagem:

«Sai da mesa parecendo um furacão e *não diz nem água vai, nem água vem* e senta-se muito recostada no sofá a ver e a ouvir a novela» [9º Ano].

«Ela há-de chegar pontualmente a um encontro, *quando a galinha tiver dentes*» [8º Ano].

«Ele não a deixou falar dizendo-lhe que *não havia mas nem meio mas*» [9º Ano].

– «Penso que, *como tudo na vida*, o que devemos é ter calma» [9º Ano].

– «É preciso trabalhar porque *o dinheiro não cai dos céus aos trambolhões*» [7º Ano].

– «Desabafa e *grita de peito aberto* aquilo que sabes» [8º Ano].

– «Como dizem, *não há amor como o primeiro*. Ele logo que a viu apaixonou-se para sempre» [8º Ano].

– E como *os amigos são para as ocasiões*, ela lá veio em sua ajuda» [7º Ano].

<sup>7</sup> G. KLEIBER (*op. cit.* 1999, p. 213) chama a estas expressões «*proverbes littéraires*» pelo facto de não fornecerem toda a informação necessária ao estabelecimento do seu sentido convencional.

Ao contrário dos provérbios, que os alunos empregam, na sua maioria, na fase da Conclusão dos seus escritos, indicando que os factos particulares citados são uma ilustração do problema, as unidades idiomáticas aparecem ao longo do texto, disseminadas em pontos estratégicos, contribuindo, assim, para a coesão e progressão textuais. Além disso, o apelo constante ao leitor/receptor, através destas expressões genéricas, incita-o a partilhar neste jogo de transposição e implicação do conhecido (expressão codificada) para o desconhecido (tema novo introduzido).

Talvez resida aqui o valor mais forte do emprego de tais unidades codificadas – a geração em espiral de um comprometimento velado entre o escrevente e o leitor<sup>8</sup>.

O estatuto de denominação dos provérbios e das expressões idiomáticas permitirá, neste momento, além da propriedade de convencionalidade, enquadrar duas outras propriedades: a propriedade de *condensação* e a propriedade de *identificação*.

No que tange à condensação, e considerando que os provérbios e as expressões idiomáticas são denominações lexicais, é razoável pensar-se que o estatuto de abreviação é uma característica inerente às entidades que têm como marca uma denominação, a par do estatuto de identificação.

Basta pensar que tais unidades codificadas são passíveis de paráfrases definicionais que representam a expansão definicional da denominação que é o provérbio ou a expressão idiomática. Assim, e se se comparar a expressão codificada e irónica *quando a galinha tiver dentes* com a sua paráfrase, por exemplo, *a galinha, pela sua característica de ave, jamais poderá vir a desenvolver uma boca com maxilares onde se implantem dentes*, verificar-se-á que esta última, mais longa, constitui a expansão da primeira. A diferença de extensão reside no facto de a paráfrase constituir uma sequência não codificada de unidades e poder ser construída com mais ou menos termos linguísticos. A expressão fixa, por seu lado, apresenta-se como uma unidade codificada e, logo mais económica, porque não sujeita às variações estilísticas de cada locutor.

O recurso a expressões idiomáticas e a provérbios terá como finalidade primeira prover cada texto de enunciados concisos ao serviço da síntese textual. Síntese global no final do texto com a ajuda dos provérbios e das expressões idiomáticas. Sínteses parciais, ao longo do texto através de idiomatismos.

Também a propriedade de identificação está ligada ao estatuto de denominação destas unidades codificadas. A sua pertença a um código linguístico

---

<sup>8</sup> A densidade percentual é equivalente nos três graus de ensino. A média de emprego é de uma expressão por cada 5 redacções.



comum, válido pela sua generalidade e para todo o sujeito, faz com que tais unidades universais sejam identificadas e válidas em qualquer universo de crença<sup>9</sup>.

Neste sentido, o aluno ao empregar nos seus textos tais unidades identificatórias, mais não faz que fazer partilhar e mesmo cativar o leitor para a empresa da descodificação correcta da mensagem.

É ao traço «identificação» que, comumente, se associa o critério de referência «genérico». Efectivamente, o traço de «generalidade» só tem sentido desde que associado, não a elementos de identificação específicos, como a ligação à situação de enunciação, mas ao modo da identificação que deverá ser também genérica<sup>10</sup>, ou seja, não accidental e não contingente.

Os provérbios e as expressões idiomáticas, quando independentes de qualquer espécie de situações particulares, assumem o estuto de enunciados genéricos ao mesmo tempo que se apresentam como aptos a participar na estruturação conceptual do mundo e na organização da realidade.

É o valor inferencial e de previsão destas frases ou expressões genéricas que permite estabelecer por indução ou dedução factos potenciais ou contrafactuais.

Por tudo o que foi dito, a verificação do emprego de tais formas genéricas em produções escritas de alunos em situação de aprendizagem tem as suas consequências explanadas nas seguintes hipóteses:

- a primeira, que reputo de importante, mas ainda provisória por ainda não ter dados suficientes para a confirmar, é que são os alunos intelectualmente mais desenvolvidos que empregam não só provérbios mas unidades fixas. Esta situação ficar-se-ia a dever a um factor decisivo no desenvolvimento cognitivo do aprendente. A sua capacidade de «descen- tração» e «autonomia dos saberes». Com efeito, quanto mais o sujeito se descentra de si, i. e., quanto mais o sujeito da enunciação considera o «outro», tanto mais entidades fixas vão sendo utilizadas, porque ter em linha de conta o «outro» é ter em consideração a sua cultura, o seu saber enciclopédico. É um facto didáctico evidente que quanto mais o aluno vai avançando no seu grau escolar, mais se vai descentrando de si mesmo, mais e melhor aprende a conhecer-se e a construir a sua imagem em relação à imagem do seu próprio grupo e das relações entre os grupos.

<sup>9</sup> Desconhecemos se existe algum estudo feito a este nível, quer para português quer para língua estrangeira, em textos de adultos alfabetizados ou em textos de crianças em situação de aprendizagem.

<sup>10</sup> Não falaremos aqui de máximas, de aforismos, de slogans como *O toyota veio para ficar*; *Se queres dinheiro vai ao Totta* que, como se sabe, podem não conter em si o traço de universalidade, valendo para um só universo de crença.

Vejamos alguns exemplos da eficácia do emprego de expressões idiomáticas:

«Ao voltarmos, deparámos com um escaravelho preto do tamanho de um carro, com olhos faiscantes e vermelhos, e horripilantes mandíbulas que avançavam em nossa direcção. *Sem pensar duas vezes*, agarrei no braço saudável da Sofia e arrastei-a em direcção a casa. Batemos aos socos na porta que, de mal fechada, se abriu e imediatamente nos trancámos por dentro. Aqui a escuridão era cerrada e *não se via um palmo à frente dos olhos*» [8º Ano].

«Querida Rosa

Queria dizer-te que estou muito triste e todas as noites penso em ti e nas tuas borbulhas. Aqui no quartel a comida é péssima e cada vez que penso na tua maravilhosa, espectacular, saborosa comida *crece-me água na boca*» [9º Ano].

- a segunda hipótese, que considero como bastante provável, é que a densidade percentual do emprego destas expressões codificadas varia de acordo com o tipo de texto. Há mais provérbios e expressões idiomáticas num texto ou sequência de tipo argumentativo e expositivo, que em textos ou sequências narrativas ou descritivas. Este resultado não espanta. Com efeito, sendo o texto argumentativo fortemente indutivo e dedutivo (embora a abdução também possa estar presente) seria de esperar que a orientação argumentativa do geral para o particular e do todo para a parte, e mesmo do particular para o geral, se fizesse pelo recurso a estas formas metafóricas<sup>11</sup> codificadas.

São exemplos como os seguintes que atestam e confirmam o que se afirma:

«De súbito veio-me uma ideia brilhante à cabeça (pelo menos na minha cabeça ainda havia luz). Telefonar à EDP. *Assim dito assim feito*. Pela telefonista fiquei a saber que havia uma falta de energia que abrangia toda a cidade» [9º Ano].

«O mordomo respondeu: – Matei-o porque estava farto de o aturar era Jarbas para aqui, Jarbas para ali, Jarbas para acolá. Foram trinta anos ao serviço dele. – Mas como o matou? – Simplesmente dei-lhe a cheirar o sapato da mulher dele. Morreu instantaneamente. *Foi tiro e queda*» [7º Ano].

«Quando a Magda viu aquele lindo rapaz ficou perplexa. Chegou-se a ele e perguntou: – O que andas a fazer neste reino?

Mas o surfista *não lhe deu a mínima*.

... Mas lá no fundo do seu pequeno, orgulhoso e vaidoso coração, ele *estava apanhado por ela*» [9º Ano].

«Zé Arcanjo pegou numa flecha, fez pontaria e *acertou-lhe em cheio*» [7 Ano].

<sup>11</sup> F. CORBLIN (1987: 45) considera que estamos perante enunciados gerais quando num enunciado não se menciona um indivíduo ou não se extrai um valor individual.

– a terceira hipótese, confirmada pelo estudo feito, diz respeito à distribuição destas frases genéricas ao longo do texto. Como já foi afirmado, os provérbios surgem mais como síntese global nos terminus das redacções, enquanto as expressões idiomáticas aparecem disseminadas ao longo do texto.

Podem surgir, então, como fechamento de uma ideia:

«Como não conhecia a ilha, deu-lhe o nome de Speranza. Este nome que lhe foi dado talvez significasse que a ilha era a única esperança de viver, ou talvez aquela ilha significasse que *a esperança era a última a morrer*» [8º Ano].

«As melhores pessoas e os grandes amigos não são aqueles que estão sempre de acordo connosco! Pelo contrário...essas são as pessoas de quem devemos desconfiar mais depressa porque *quando a esmola é grande o pobre desconfia!* A Ana raramente concorda comigo logo à primeira e vice-versa. E mesmo assim, eu não consigo manter um segredo só para mim durante muito tempo porque parece que vou explodir se não *deitar tudo cá para fora*» [9º Ano].

como abertura e/ou fecho:

«O João *era* um metalheiro *de primeira* Num dia espectacular, num concerto dos Nirvana, nas Antas, no meio daquela malta toda esfarrapada, achou uma boa garina. Ele começou a atirar-se a ela e ela pareceu *estar na dele*.

Quando já *se encontravam na mesma onda*, ele pede-lhe para curtir, ela aceita, mas com uma condição: quando andasse com ela, não andaria de calças rasgadas!» [9º Ano].

«Embora estivessem tristes, viam que agora só lhes restavam a alegria de viver e a alegria de verem as flores florescer. Alguns *juntaram os trapos*, ou seja casaram-se e tiveram uma vida mais alegre, os outros faziam espectáculos, que *era o seu ganha pão*» [8º Ano].

«E como *as aparências iludem*, ela lá continuou a sair com o rapaz sem curar de saber quem ele era. Até que um dia...» [7º Ano].

ou com ligação de uma ideia a outra ideia:

«O rapaz tinha que fazer duas coisas ao mesmo tempo: tinha que estudar para os testes, produzir textos e ainda havia outro problema. Tinha que fazer um tratamento aos ouvidos um pouco doloroso. Isto tudo ao mesmo tempo *era uma confusão doida*, então decidi andar pela casa a ver se lhe ocorria alguma ideia. O primeiro lugar foi a sala. Era onde tinha os sofás e a televisão. Rebolou pelos sofás, mudou de canais televisivos muitas vezes e como estava a distrair-se foi de seguida à cozinha. Era onde estavam os pais a tratar do almoço. Na cozinha *dava-lhe uma fome de cão* e não conseguia concentrar-se. Então por fim resolveu ir para o seu quarto» [7º Ano].

«Eu pessoalmente gosto de escrever, mas em especial quando me sinto só, na solidão, ou então quando estou carente de vontade de *me enfiar pela terra abaixo*, de desaparecer, de gritar, até que *a voz me doa*» [9º Ano].

Todos estes dados comprovam que as unidades linguísticas genéricas (provérbios incluídos) têm um papel importante na estruturação do texto, sobretudo, a dois níveis: a nível da progressão e a nível da coesão textual. Nos dois casos, o texto progride e torna-se coeso à medida que se vão introduzindo e estabelecendo ligações entre a generalidade conceptual das frases genéricas e a especificidade da situação particular que se narra, se descreve, se expõe ou sobre o qual se emite uma opinião, um juízo de valor. Um estudo mais aprofundado sobre o emprego destas formas, mas agora com textos de adultos competentes, levar-me-ia, com certeza, à conclusão de que toda a acção corresponde a uma reacção e que todo o efeito está vinculado a uma causa. Assim, provaria que a principal fonte geradora da metonímia é essa relação de contiguidade entre um termo e outro termo da lexia.

Um estudo consequente sobre o domínio lexical, por parte dos alunos, levar-me-ia depois a constatar e a confirmar as enormes dificuldades que os sujeitos em situação de aprendizagem experimentam na sua aplicação, sobretudo se da parte do professor não houver o cuidado de o orientar para a posse desta competência. Tal facto não será de espantar se se tiver em conta que os saberes implicados exigem o seu tratamento aos vários níveis: semântico, lexical, sintáctico, textual e discursivo.

Considerando que o domínio da língua vem de duas origens, uma de influência parental (modelo de funcionamento da língua oral) e a outra de influência escolar (modelo de funcionamento da língua escrita) penso que a percepção da linguagem, como actividade metalinguística e solicitada, está ligada às aprendizagens escolares, nomeadamente lexicais. Neste sentido, será importante que o sujeito da aprendizagem se experiencie e se valorize para tomar consciência da sua actividade como entidade emissora e enunciativa, e tomar ao mesmo tempo consciência da linguagem que emite, como objecto de reflexão. Nesta amplo sentido, a denominação lexical genérica não só se adquire como tem que ser objecto de aprendizagem.

As formas fixas, como os provérbios e as expressões idiomáticas, encontram um lugar central neste quadro, em virtude do seu papel fundamental na organização de um texto como um todo estruturado e coesivo.

De facto, tais formas codificadas, ao fazerem parte da língua e do discurso, põem em jogo determinações complexas entre a ordem linguística e a organização da memória semântica, entre a codificação das informações para tratamento cognitivo (a língua como instrumento de representação) e a interacção das informações numa dada situação para um determinado fim (a língua como instrumento de comunicação). Além disso, o seu estudo pode-nos ensinar sobre as maneiras de conceber e de exprimir a experiência e os comportamentos numa dada cultura.

Ensinar o aluno a bem descodificar a denominação genérica é não só provê-lo de saberes substantivos sobre a língua e sobre o discurso, mas é também sensibilizá-lo para a forma como ele, como ser, se pode projectar e, como cidadão, se pode exprimir através da experiência e dos comportamentos culturais da sociedade de que faz parte. Só assim, pela regulação das interações sociais (no sentido que lhe deu Mário Vilela) serão atingidos os três objectivos essenciais emanados dos programas escolares oficiais: «a formação pessoal nas suas vertentes individual e social; a aquisição de saberes/capacidades fundamentais; a habilitação para o exercício da cidadania responsável» (Organização Curricular e Programas, p. 9).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORBLIN, F. (1987) – *Indéfini, défini et démonstratif*. Paris: Droz.
- FONSECA, J. (1992) – *Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: IICALP.
- KLEIBER, G. (1994) – *Nominales – Essais de sémantique référencielle*. Paris: Armand Colin.
- MILNER, J.-C. (1978) – *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris: Seuil.
- VILELA, M. (1999) – «O seguro morreu de velho: contributo para uma abordagem cognitiva», in VILELA, M. e SILVA, F. (org.), *Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva*. Porto: Faculdade de Letras e Centro de Linguística.
- VIGARA TASTE, A. M. (1992) – *Morfosintaxis del español coloquial – Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.

# A ELABORAÇÃO E A RECEPÇÃO DAS NOMENCLATURAS GRAMATICAIIS: condições, princípios, efeitos

Rui Vieira de Castro  
Universidade do Minho

1. A partir de 1998, o Ministério da Educação desencadeou um processo conducente à elaboração de uma nova «nomenclatura gramatical» para os ensinos básico e secundário. Neste processo foram, em algum momento e de modo diverso, envolvidos professores dos ensinos básico e secundário, associações profissionais de professores, instâncias da administração da educação, linguistas, didactas, associações científicas. A natureza das iniciativas desenvolvidas evidenciava a relevância que, em diversos lugares, ia sendo atribuída à nomenclatura gramatical, um instrumento cuja concepção se entendia dever resultar da interacção de diferentes lógicas, não apenas as que decorriam exclusivamente do campo pedagógico ou do campo científico; deixava perceber, também, a consideração das questões terminológicas como um problema pertinente no contexto do ensino do Português.

É a partir destes factos que me proponho analisar alguns aspectos relativos aos modos de existência das «nomenclaturas gramaticais» em Portugal com particular ênfase nos processos da sua elaboração e nas formas da sua recepção.

2. O olhar crítico que, a propósito da(s) «nomenclatura(s) gramatical(is)», frequentemente se encontra em textos produzidos no campo profissional ou no campo académico, seja ele motivado pelo conteúdo ou pelas formas de utilização da nomenclatura, não encontra paralelo em outras nomenclaturas/terminologias que, à partida, poderiam suscitar reflexões de contornos idênticos – não parece, por exemplo, que as metalinguagens referenciáveis aos estudos literários sejam, por razões intrínsecas, menos permeáveis a perturbações; por outro lado, quando comparamos a *Língua Portuguesa/Português* com outras disciplinas escolares, é surpreendente que nestas não encontremos discussões similares, mesmo em domínios tão sensíveis como a matemática ou as ciências da terra e da vida. O que provavelmente significa que quando no quadro da disciplina de

Português se discute a «nomenclatura gramatical» se discute algo mais do que isso, e essa outra coisa será certamente a definição da própria disciplina.

A esta luz, as tomadas de posição que se podem inventariar acerca dos processos de elaboração das «nomenclaturas gramaticais», a relevância que sucessivamente a estas foi sendo atribuída aquando das revisões dos programas escolares ganham um sentido particular quando as integramos num quadro de afirmações frequentes relativas ao ensino do Português; essas afirmações (na verdade, diferenciadamente partilhadas por agentes e agências, dado que alguns nelas se não revêem) podem ser sistematizadas no seguinte conjunto de juízos:

- i) globalmente, o ensino do Português não atinge os objectivos esperados – a afirmação tantas vezes repetida ou glosada de que os alunos «não lêem, escrevem mal e falam pior» exprime bem a natureza da avaliação que é feita;
- ii) os saberes dos alunos são hoje fortemente deficitários em áreas tidas como fundamentais e tal facto articula-se com debilidades nas capacidades de realização – «os alunos não sabem escrever porque não sabem gramática»;
- iii) a disciplina de Língua Portuguesa está em desestruturação, não sendo consensuais os seus objectivos e objectos – «para que serve a disciplina de Português?» é uma pergunta frequente que pressupõe este juízo.

É neste quadro de «crise», construção suficientemente forte para se impor como «o real», que, por referência a quadros de maior estabilidade, se procura repor o equilíbrio em certas áreas. E uma dessas áreas é naturalmente o domínio do metalinguístico. E porquê este e não outro?

3. Julgo que a resposta deve ser procurada naquilo que a disciplina que hoje designamos por *Língua Portuguesa/Português* historicamente é. Herdeira das antigas cadeiras de Gramática, é com esta designação que ela emerge no currículo dos estudos secundários. E só cerca de trinta anos após a criação dos liceus, já em pleno século XIX, virá a assumir a designação de Português, correspondendo este movimento a uma expansão, ou pelo menos a uma redefinição, do seu âmbito (CASTRO, 1995). Mas esta redefinição, que foi implicando uma progressiva incorporação de outros conteúdos, não afectou de forma radical, pelo menos até bastante recentemente, a posição central dos conteúdos gramaticais; um indicador interessante é o facto de a disciplina continuar a ser nuclearmente definida, no plano oficial, por conteúdos gramaticais, sobretudo em certos níveis da escolaridade. De facto, a disciplina no seu devir histórico vai mover-se em tensão entre estas duas tendências principais:

- i) as novas solicitações que lhe vão sendo feitas – a capacitação de sectores progressivamente mais amplos da sociedade não só no plano dos saberes humanísticos, função que a educação literária proritariamente cumpre, mas também no das «capacidades» de realização verbal, necessárias à realização de um conjunto de papéis sociais cada vez mais vasto;
- ii) uma longa tradição de valorização de conteúdos no domínio da leitura, que é sobretudo leitura da literatura, e da gramática que evidenciam a matriz filológica e retórica da própria disciplina.

Mas a redefinição, que é paulatina, das funções da disciplina, aliás, não desarticulável da redefinição das orientações do currículo, vai pôr sob pressão o lugar do conhecimento metalinguístico; a selecção que a construção do currículo é e as operações de recorte que, por isso, supõe vão acabar por afectar o núcleo duro da disciplina – de forma conjugada, a literatura e a gramática entram numa espécie de processo de desagregação a que foram resistindo com maior ou menor eficácia.

Penso ser neste quadro que faz sentido pensar as questões que se colocam em redor da «nomenclatura gramatical». Numa perspectiva analítica, aquela que aqui me importa particularmente, ou numa perspectiva mais programática, tais problemas não podem deixar de ser colocados no quadro mais vasto em que emergem. E se for este, como proponho, o olhar adoptado percebe-se, julgo que melhor, o porquê da instituição da «nomenclatura gramatical» como problema; tal facto hipotetiza sempre *uma* situação de crise e *um* caminho para a sua resolução e, naturalmente, uma não independe da outra.

4. Proponho agora que se considere, a fim de melhor compreender os diversos sentidos do problema, um contexto relativamente preciso – aquele em que surge a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (doravante, NGP). Num texto anterior (CASTRO, 1998), procurei identificar algumas das características da situação em que a NGP emerge; retomarei, neste ponto, alguns dos dados e da argumentação então produzidos, procurando no entanto arrastá-los para um outro enquadramento.

Datando de 1927, tanto quanto consigo averiguar, as primeiras tentativas sérias de constituição de uma terminologia (no Congresso do Ensino Secundário realizado neste ano foi apresentada e analisada uma proposta que visava a uniformização da nomenclatura gramatical), a verdade que só quase meio século depois este tipo de preocupações teve consequências práticas.

O objectivo que preside à elaboração da NGP é, então, claro – trata-se de «fixar a nomenclatura gramatical» (Portaria 22664, de 28.05.67); as razões que motivam a relevância deste objectivo são também explicitadas no texto



legal: «divergências perturbadoras» que, em última análise, punham em causa aquela que era uma finalidade última do ensino do Português e que então se assume como bandeira de inegável configuração política – «a defesa e a valorização da língua» –, bandeira levantada a duas mãos já que também se procurava uma uniformização com os usos do Brasil.

Mas o processo que terminou com a publicação da Portaria 22664 não foi senão o culminar de um trabalho iniciado quatro anos antes e que, a traços largos, poderia ser assim descrito – como ponto de partida, o reconhecimento de uma situação de crise no ensino do Português, com tradução na natureza das práticas pedagógicas desenvolvidas e a consequente necessidade de se regressar a uma situação de estabilidade, vista como condição para que certos tipos de finalidades do ensino pudessem ser assegurados; depois, a opção por procedimentos metodológicos específicos, passando pela mobilização de investigadores e de professores na elaboração da nomenclatura, envolvendo a elaboração de vários projectos<sup>1</sup> que foram submetidos à apreciação pública<sup>2</sup>.

Diz o legislador que o trabalho foi norteado «por critérios científicos, de harmonia com os progressos da linguística, mas ao mesmo tempo pelo respeito da tradição e pelas imposições da pedagogia». Esta afirmação, juntamente com a de que «a exactidão científica das denominações e a coincidência com a nomenclatura gramatical de outras línguas românicas» (GOUVEIA, 1968, p. 205) foram critérios privilegiados nas opções tomadas para a elaboração da NGP, deixa perceber, nos interstícios, que um dos factores de perturbação identificados no diagnóstico da situação se situava na inadequação «científica» dos conceitos utilizados. A percepção das características do contexto de aplicação torna-se visível quando se pretende garantir que as opções a tomar pudessem «merecer a confiança do corpo docente e dos restantes interessados» (enunciado da Portaria) ou o de se ter em conta «a tradição dos termos na vida escolar» (GOUVEIA, 1968). Entretanto, é curioso verificar que, pelo menos num primeiro momento, outro tipo de intervenção se hipotetizou, numa lógica de redefinição mais vasta dos conteúdos declarativos de ensino; a NGP é inserida num movimento de «renovação do ensino do Português», não se descartando a possibilidade de regulação dos textos programáticos que se esperava viessem a obedecer «a uma visão mais ampla do estudo da língua» (cf. Portaria). A verdade é que, apesar destes propósitos, a intervenção acabou

<sup>1</sup> Foram elaborados três projectos sucessivos, o primeiro da autoria de Paiva Boléo, os restantes por uma Comissão que integrava ainda Augusto da Silva Reis Góis, Francisco da Costa Marques, Adriano Leite Teixeira e M<sup>a</sup> Alice Nobre Gouveia.

<sup>2</sup> Ver, a propósito deste processo, BOLÉO *et al.* (1965), especialmente pp. 3-11.

por ser de âmbito limitado, privilegiando a «gramática», ou seja, no contexto, a morfologia e a sintaxe.

Tão elucidativa quanto a análise das condições e das orientações de produção da NGP é a consideração da natureza da sua recepção. A NGP surge num momento que imediatamente antecipa um período de grande turbulência correspondendo às grandes transformações que tiveram particular expressão nos anos finais da década de 60 e na década de 70. A análise das formas de apropriação da NGP pode então proceder pela análise comparativa das orientações programáticas oficiais vigentes em distintos momentos históricos. Com este objectivo, contrastei programas escolares vigentes em dois momentos históricos mediados pela NGP, um deles claramente inscrito numa matriz construída no apogeu do Estado Novo – o programa de 1954, o outro correspondendo já a um período de estabilização após as mudanças dos anos 70 – os programas que vigoravam em 1981. Usei como referência para as categorias analíticas, precisamente, as categorias da NGP relacionadas com a Morfologia e a Sintaxe.

Os resultados que a análise tornou disponíveis, detalhadamente apresentados no Quadro I, em Anexo, permitem verificar a existência de lugares de variação entre os textos – por exemplo, em 54 não há referência ao «aspecto» do «verbo» ao contrário do que se passa nos programas de 81; os textos de 54 fazem menção à «flexão das palavras», conteúdo que não aparece, como tal, em 81. Mas os dados permitem sobretudo constatar, de forma claramente maioritária, a presença de categorias cuja forma de representação se mantém idêntica; isto mesmo aparece traduzido no quadro-síntese seguinte onde se regista a ocorrência das categorias i) que não apresentam variação significativa, ii) que apresentam variação por redução, iii) que apresentam variação por expansão, quando se passa dos programas de 1954 para os de 1981 [ver Quadro 1].

Quadro 1 – Variação das Categorias da NGP nos Programas Escolares de 1954 e 1981

| Total de categorias | Categorias sem variação significativa | Categorias que variam por redução | Categorias que variam por expansão |
|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 62<br>100%          | 46<br>74%                             | 7<br>11%                          | 9<br>15%                           |

O que os dados revelam é assim, fundamentalmente, a natureza estável do conhecimento metalinguístico ao nível do discurso oficial; estabilidade que, no entanto, não significa ausência de variação; a este propósito, o que é interes-

sante assinalar é que não há um sentido único para a variação, dado que tanto assistimos à incorporação de novos elementos como à exclusão de certas categorias.

Neste quadro ressalta também a natureza complexa das relações entre a NGP e os textos programáticos cuja configuração, como vimos, ela pretendia explicitamente regular. As mudanças na estrutura curricular, entretanto ocorridas, e a emergência de novas orientações didácticas apenas terão evidenciado de modo mais nítido a dificuldade da redefinição do corpo de saberes linguístico-gramaticais e a existência de princípios não necessariamente coincidentes quando se consideram diferentes lugares do discurso oficial; a este propósito, é óbvia a desconexão entre os princípios que subordinaram a produção da NGP e aqueles que, ainda no plano do discurso oficial, orientaram a sua apropriação.

Ou seja, e em síntese: a NGP foi um caminho encontrado para contrariar inadequações várias verificadas no campo do conhecimento «gramatical» através de uma delimitação mais precisa e, simultaneamente, mais detalhada do corpo de conhecimentos; esta tarefa foi realizada num quadro de tensões várias, privilegiando-se embora as «novas orientações da Linguística»; a NGP constituiu, pois, uma resposta a um quadro de «crise», resposta que se apresentava como contributo para a solução dos problemas diagnosticados no ensino do Português, pese embora o posicionamento claramente defensivo dos seus promotores, orientados para a «defesa e valorização» da língua.

Resposta aparentemente ineficaz, porém, ao não ter influência efectiva em lugares de regulação tão relevantes quanto são os programas escolares.

5. Num misto de desejo e rejeição, a questão da «nomenclatura gramatical» foi (re)emergindo ora como condição de redenção ora como factor de um estado de coisas reiteradamente visto como crítico, dando azo a reformulações várias no plano oficial, a apropriações diversas nas gramáticas escolares e nos livros de Português, a propostas avançadas por linguistas e por professores, processos que frequentemente ocorreram num quadro caracterizado por um enfraquecimento das fronteiras entre o científico e o pedagógico.

O movimento certamente mais consistente de redefinição da NGP vai ter lugar já nos anos 90, através da apresentação de uma Proposta de Nomenclatura Gramatical (doravante PNG) da autoria de uma equipa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (DUARTE *et al.*, 1991). Ao contrário da situação que antes analisámos, a Proposta é projectada exclusivamente a partir do campo científico, embora gerada no interior de um grupo de investigação com estreitas relações com a formação de professores, sendo de admitir que a Proposta resulte de uma avaliação do estado das coisas no terreno. É formu-

lado um objectivo principal – a estabilização da terminologia; nas palavras dos autores, «partilhar uma terminologia permite que professores e alunos possam utilizar o mesmo vocabulário inequívoco e não ambíguo para se referirem aos mesmos conceitos e às mesmas classes de factos». Uma vez mais se remete, ainda que tacitamente, para a instabilidade que caracterizaria o campo pedagógico. A solução que vai ser proposta valoriza antes de tudo critérios de pertinência científica – «a nomenclatura deve ter como fundamento o estado actual de conhecimentos em Linguística»<sup>3</sup>; mas, uma vez mais, se assinala a relevância dos contextos de aplicação – «a nomenclatura [...] deve ser adequada ao contexto pedagógico da sua utilização e a sua extensão e riqueza interna devem ser determinadas pelos objectivos definidos para a disciplina de Português»; emergem também opções que decorrem de preocupações de natureza metodológica, visíveis quando se indica como princípio organizativo a existência de «áreas dotadas de uma rica hierarquização interna».

Quando se compara a NGP e a PNG aparecem como características mais evidentes desta última «um nível mais elevado de especificação, quer no conjunto da terminologia, quer no âmbito estrito de cada um dos seus domínios; alterações no âmbito da terminologia através da inclusão de novas áreas; reposicionamento de conteúdos, envolvendo uma outra delimitação das fronteiras das diferentes disciplinas, com particular evidência no caso da morfologia e da sintaxe» (CASTRO, 1998).

As condições que caracterizaram a produção da PNG e o facto de ela não ter sido objecto de qualquer validação oficial tornam inadequada a sua instituição como objecto no quadro da clarificação das relações intertextuais envolvidas na geração do discurso pedagógico oficial. Mas permitem explorar uma outra vertente analítica que me parece produtiva – as articulações ou as desarticulações entre aquilo que no campo científico se estabelece como válido e o conhecimento que circula nas escolas; neste último caso, sendo difícil estabelecer os contornos de tal conhecimento, é, se bem julgo, no campo da recontextualização pedagógica, designadamente, nos manuais escolares, que com maior fiabilidade poderemos estabelecer tais contornos.

Os «livros de Português» são hoje textos compósitos que incluem, além dos textos «principais», um conjunto diversificado de «textos secundários» que, entre outros formatos, revestem a forma de exercícios e de fichas informativas. Nestas actividades e nestes núcleos de informação é possível encontrar a

<sup>3</sup> Este argumento que, como antes anotei, fora convocado como legitimador das opções tomadas aquando da elaboração da NGP, tem habitualmente nesta discussão uma posição central; como ilustração da sua permanência contemporânea, veja-se AZEVEDO (1999, pp. 98-99).

ocorrência de termos metalinguísticos que nos dão indicações preciosas sobre a configuração da representação formal da língua. A este propósito podem ser desenvolvidas duas linhas de análise que tomem em consideração: i) a informação que surge em lugares de aquisição explícita, no quadro da realização de objectivos de conhecimento; ii) os usos já mais «naturais» da metalinguagem e que revelarão os conceitos que se admite estarem já sedimentados.

Passarei então à apresentação de alguns resultados obtidos a partir da análise de um conjunto de manuais escolares, do ensino básico e do ensino secundário. Considerarei, em primeira instância, um conjunto de manuais destinados ao 9º ano da escolaridade<sup>4</sup>, o ano que encerra a escolaridade obrigatória; parece-me, por isso, que os dados obtidos constituirão um indicador relevante relativamente aos saberes metalinguísticos assumidos como comuns. Procedeu-se, a propósito, a um levantamento exaustivo da terminologia explícita ou implicitamente associável ao trabalho sobre a língua<sup>5</sup> (aqui revisito novamente dados apresentados em CASTRO, 1998).

A aplicação do sistema de categorias presente em DUARTE *et al.* (1991) permitiu obter os dados apresentados no Quadro 2 (que sintetiza aqueles que são analiticamente indicados no Quadro II, em Anexo) [ver Quadro 2 na pág. seguinte].

Os dados evidenciam fundamentalmente, por um lado, a diversidade das soluções encontradas para a circunscrição do conhecimento metalinguístico e, por outro lado, a significativa redução que os textos analisados operam sobre o sistema de categorias que tomei como elemento de contraste.

Assim, há textos que reservam, apesar de tudo, um espaço relativamente amplo ao conhecimento formal – o Texto D é exemplo dessa orientação –, enquanto outros textos, neste quadro contrastivo, o desvalorizam – é claramente o caso do Texto C. Mas mesmo quando representam de forma mais ou menos significativa os saberes metalinguísticos, os manuais escolares tendem a fazê-lo de forma pouco consistente; é verdade que o material que aqui analiso é constituído por livros para o 9º ano da escolaridade, mas ainda assim é difícil compreender a exclusão, que a leitura do Quadro II, em Anexo, permite

<sup>4</sup> Foram os seguintes os manuais analisados: *Outros signos*, da autoria de Vera BAPTISTA e Elisa PINTO, Lisboa Editora, 1994; *Língua Portuguesa 9*, de M<sup>a</sup> Ascensão TEIXEIRA e M<sup>a</sup> Assunção BETTENCOURT, Texto Editora, 1995; *Viagens em português, 9*, da autoria de Fernanda COSTA e Rogério CASTRO, Porto Editora, 1994; *Nos caminhos do texto*, de Lilaz CARRIÇO e Justiniano SANTOS, Porto Editora, 1994.

<sup>5</sup> Os termos identificados foram objecto de uma filtragem conducente à supressão de termos relacionados com tipologias e estruturas textuais; versificação; conteúdos processuais associados às diferentes modalidades verbais. As ocorrências são categorizadas através de um procedimento idêntico ao adoptado na Tabela 1.

Quadro 2 – Presença dos Termos da PNG em Manuais Escolares de Língua Portuguesa (9º Ano da Escolaridade)<sup>6</sup>

| Manuais<br>Categorias de análise                     | Manual A | Manual B | Manual C | Manual D |
|------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>I. Generalidades</b>                              |          |          |          |          |
| 1. Língua e mudança                                  | ±        | -        | -        | ±/-      |
| 2. Perspectivas de análise linguística               | -        | -        | -        | +        |
| <b>II. Gramática e Níveis de Análise Linguística</b> |          |          |          |          |
| 1. A Gramática e as suas componentes                 | -        | -        | -        | -        |
| 2. Níveis de análise linguística                     | +        | +        | +        | ±        |
| 3. Fonética e Fonologia                              | -        | -        | -        | ±/-      |
| 4. Léxico                                            | -        | ±/-      | -        | +        |
| 5. Morfologia                                        | +        | ±/-      | -        | +        |
| 6. Semântica                                         | ±/±/-    | +        | -        | -        |
| 7. Sintaxe                                           | -        | -        | -        | -        |
| 8. Modos de enunciação                               | +        | ±/-      | -        | +        |
| <b>III. Escrita, Ortografia e Pontuação</b>          |          |          |          |          |
| 1. Relações entre som e grafia                       | ±        | -        | ±        | +        |
| 2. Grafia                                            | -        | -        | -        | ±/-      |
| 3. Pontuação                                         | -        | -        | -        | -        |

identificar, de conceitos no âmbito da Fonética e da Fonologia (a «classificação dos sons» em função da «articulação» ou o «acento», por exemplo), do Léxico (por exemplo, as «expressões idiomáticas» ou as «formas lexicais de expressão do género e grau»), da Semântica («significado literal», «significado não literal») e mesmo da Sintaxe («ordem das palavras», «sintagma nominal», «sintagma preposicional»). Naturalmente que a representação que daqui resultará para os leitores destes textos é a de um corpo de conhecimentos que dificilmente poderá ser reconhecido como tal – como corpo –, antes se apresentando como um conjunto mais ou menos heterogéneo de conceitos, dotado de um baixo grau de estruturação, debilmente articulado; o resultado quase inevitável é o da geração de uma representação inadequada do objecto língua.

<sup>6</sup> Neste quadro, os índices [+], [±] e [-] devem ser lidos como medida de tendência, em estreita relação com os dados apresentados no Quadro II, em Anexo. Assim, por exemplo, o índice [-] não significa que não haja conceitos que concretizem a categoria (por exemplo, Sintaxe), mas antes que, considerado o conjunto dos conceitos que na PNG concretizam a categoria Sintaxe, eles estão maioritariamente ausentes de um determinado manual.

Estes dados suscitam duas linhas de interpretação: i) a heterogeneidade como princípio constitutivo do conhecimento formal escolar sobre a língua – o conhecimento está lá, mas é um conhecimento diverso e divergente; ii) a natureza difusa da regulação exercida pelo campo científico sobre o pedagógico – ela é verificável, mas envolve operações de recontextualização às vezes significativa, no sentido em que os conceitos (e os conteúdos correspondentes) aceites como metalinguagem de base no campo científico nem sempre são transferidos/transferíveis para o campo pedagógico.

Proponho-me agora um passo mais, situado ainda no plano da recontextualização pedagógica. Dá-lo-ei orientado por uma pergunta – qual é, no final do ensino secundário, a metalinguagem que se supõe estar «naturalizada», que se supõe poder/dever ser mobilizada «espontaneamente» quando se analisam realizações concretas da língua?

Para o efeito recorro, uma vez mais, à análise de manuais escolares, agora do ensino secundário. Escolhi um livro de Português<sup>7</sup> referenciado como um dos que apresenta maiores índices de adopção e selecionei, nos seus três volumes (10º, 11º e 12º anos), todos os lugares em que se propunha aos alunos a realização de *actividades* envolvendo o uso de metalinguagem, como por exemplo – «Classifique morfologicamente ‘mover’» – 10º B, p. 192; «Explique o valor da adversativa que inicia a última estrofe – 12º B, p. 144»; «Faça uma lista de neologismos relativos à vida [...] musical, industrial [...]» – 11º B, p. 25. Não considereei na análise as secções dos manuais que visam a transmissão explícita de conhecimento linguístico-gramatical, os lugares que se aproximam daquilo que um «livro de gramática» é. Interessou-me, pois, procurar captar as situações em que a terminologia surge mais como expressão de uma função instrumental, a propósito por exemplo, de uma pergunta que se faz, de uma instrução que se dá, do que como sistema de conceitos a adquirir.

Procedi a um levantamento exaustivo de todos os termos passíveis de serem incluídos numa terminologia linguística. Os dados obtidos, correspondendo a uma categorização emergente do *corpus*, estão analiticamente descritos no Quadro III, apresentado em Anexo. A sua leitura permite verificar uma presença pouco expressiva de uma linguagem especializada para falar da língua e das suas realizações no contexto escolar. Anotaria, sobretudo, a escassa representação de certos níveis de análise, mesmo quando consideramos entendimentos mais simplificadores do seu âmbito – tenha-se em conta, por exemplo, o que se passa com a Fonética e Fonologia (em que o conceito de «ritmo»,

<sup>7</sup> O manual em questão intitula-se *Ser em Português* e é da autoria de uma equipa coordenada por Artur VERÍSSIMO; utilizei as edições de 1999 para o Português B.

aliás um dos de definição mais problemática neste domínio, é o único que ocorre) ou com a Morfologia (em que o conceito de «palavra» é o único cujo uso aparece naturalizado nos três textos). Mesmo as Classes de Palavras encontram aqui um modo de existência quase residual se confrontarmos as categorias que realizam este nível de análise com aquelas que ocorrem em fichas informativas ou nos próprios textos programáticos.

Como é sabido, o *corpus* textual de referência da disciplina de Português no ensino secundário é hoje, como o foi tradicionalmente, representativo de um certo olhar sobre a história da literatura portuguesa, o que supõe necessariamente uma reflexão sobre os factos linguísticos da diacronia, entre outros, nos planos fonético-fonológico, morfológico e lexical; ao mesmo tempo, a reflexão sobre aspectos da estrutura e do funcionamento da língua é também uma dimensão importante do universo de referência da disciplina. Aquilo que resulta dos dados coligidos é, pois, o escasso impacto da metalinguagem especializada na descrição daqueles factos. Nesta perspectiva, é de assinalar a descontinuidade deste tipo de saberes quando passamos do plano da recontextualização oficial, que em alguma medida os programas escolares e a nomenclatura concretizam, para a recontextualização pedagógica que os manuais escolares instanciam, facto tanto mais notável quanto a reinterpretação das orientações oficiais se caracteriza por um acentuado recorte exercido sobre o conhecimento disponibilizado. A esta descontinuidade não será alheio o carácter precário das formas de existência do conhecimento linguístico e gramatical, rasurado por modos de ler a literatura que, privilegiando imediatamente a dimensão dos significados, não observam os textos literários como expressão das potencialidades da língua, em contradição, aliás, com os argumentos mais recorrentes para a sua eleição como o texto.

Esta constatação põe em causa uma interpretação de acordo com a qual a desestruturação verificada no âmbito do conhecimento gramatical explícito deveria ser endossada à pluralidade teórica e metodológica reconhecível no campo dos estudos linguísticos; suspeito, e julgo que fundadamente, que se tratará, antes, de um processo, eminentemente «pedagógico», de reconfiguração da disciplina de Português. A reconhecida dificuldade em transferir significativamente para a escola aquisições hoje consensuais, ou tendencialmente consensuais, nos estudos linguísticos<sup>8</sup> vem em abono desta tese que entende

<sup>8</sup> POSSENTI (1996) elenca um conjunto de teses, enunciadas a propósito do ensino do Português no Brasil, mas a meu ver aplicáveis à realidade portuguesa, cuja assunção, em sua opinião, conduziria a uma profunda alteração das práticas de ensino do Português; tais teses, do género, *Não há línguas fáceis ou difíceis, Todos os que falam sabem falar, Não existem línguas uniformes, Não existem línguas imutáveis, Falamos mais corretamente do que pensamos*, traduzindo consensos na comunidade



esta disciplina escolar (e provavelmente todas as disciplinas escolares) como *locus* não apenas de reprodução ou de recontextualização, mas também, e decisivamente, de produção discursiva. A propósito dos factores que, em sua opinião, sustentam quer a «tradição normativa» quer o «preconceito linguístico», BRITTO (1997) refere «o 'ensimesmamento' da escola, cujo corpo de saber constituído se define em função da própria tradição escolar» (p. 12). Neste quadro, mais de desagregação que de expansão ou substituição, o ensino da gramática terá vindo progressivamente a adquirir um papel fundamentalmente simbólico, como índice identificador de uma disciplina escolar<sup>9</sup>.

6. Em forma de conclusão. Julgo que os dados aqui apresentados sustentam algumas hipóteses de interpretação relativamente aos modos de existência das «nomenclaturas gramaticais» e aos efeitos decorrentes da natureza dos processos da sua construção e apropriação.

Ideia central é a de que a sua recontextualização se tem traduzido numa simplificação desagregadora ou que, pelo menos, são visíveis acentuadas descontinuidades entre aquilo que elas são e aquilo que a sua apropriação é. Este facto, a meu ver, pode ser explicado a partir de dois ângulos: um relativo aos modos da sua concepção; outro às formas da sua difusão.

No primeiro caso, são visíveis ambiguidades que resultam quer do estatuto dos produtores e das condições de produção dos próprios textos, quer daquilo que são os objectivos deste tipo de documentos – «texto pedagógico e também texto científico», «texto científico e também texto pedagógico» são definições diferentes cuja assunção não ocorre sem efeitos.

No segundo caso, as ambiguidades resultam de uma espécie de efeito de estranhamento que o seu aparecimento sempre envolve e que apenas pode ser

---

científica, gerariam congruentemente certas práticas pedagógicas; no entanto, tais práticas estão muito longe de serem consensuais e não são certamente dominantes.

<sup>9</sup> M<sup>a</sup> Helena Moura NEVES (1990), a partir de uma pesquisa sobre concepções e práticas dos professores de língua portuguesa no Estado de S. Paulo, conclui que «os professores mantêm as aulas sistémicas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação do seu papel» (p. 48); provavelmente, no caso português, essa função simbólica continua a ser central (o conhecimento gramatical é um conhecimento objectivável, e este facto não é despidendo), mas a sua concretização não carecerá já de uma presença sistémica. É neste sentido que aponta M<sup>a</sup> Lourdes SOUSA (2000) quando, na sequência da análise de um *corpus* de manuais escolares de *Língua portuguesa* que evidenciou o carácter fragmentário e redutor da representação do conhecimento gramatical, conclui: «Tudo, neste contexto, contribui para que a gramática se configure como um ritual; ritual gerado e alimentado na tradição cuja acção selectiva, por um lado, evita a descaracterização, neste caso da disciplina de Português, e, por outro, é factor de construção de identidades, no que isto significa de poder para incluir e excluir. Como ritual, um dos seus significados principais é o de estabelecer a coesão entre os elementos de um determinado grupo. Neste sentido, quaisquer conteúdos bastam desde que eles sejam reconhecidos e legitimados como gramática» (p. 536).

controlado se forem visibilizadas as suas relações com outros documentos orientadores; qualquer «nomenclatura gramatical» se articula com outros textos, qualquer «nomenclatura gramatical» reenvia necessariamente para formas concretas de se entender o que é o ensino de uma língua, nos seus objectivos e nos seus objectos; naturalmente, a explicitação de tais relações e de tais fundamentos é condição para o sucesso dessa espécie de reconversão tecnológica que uma nova nomenclatura sempre supõe<sup>10</sup>.

A elaboração de uma «nomenclatura gramatical» não pode evitar, em primeira instância, a questão da sua funcionalidade – para que serve? que objectivos permite concretizar? A resposta a estas perguntas não só condicionará o seu escopo como pode induzir modos concretos de operacionalização. Por outro lado, aquelas perguntas não são desarticuláveis de uma mais geral: qual é o «programa» que se espera que as disciplinas escolares em que ela vai ser usada concretizem? Porque se é verdade que a questão da «nomenclatura gramatical», da sua configuração e dos seus modos de utilização, é uma questão «técnica», é também verdade que, como em todas as questões relacionadas com o ensino da língua, há uma inescapável dimensão «política», presente no tipo de conhecimento que se legitima, nas formas de relação com o conhecimento que se instituem, nos mundos que esse mesmo conhecimento permite interpretar e (re)construir, nos posicionamentos perante esses mundos que possibilita. Significa isto que a pergunta – para que serve uma «nomenclatura gramatical»? – não é separável desta outra – para que se ensina Português?

A configuração dos «programas» de educação linguística tende hoje a ser profundamente complexa. Mesmo quando limitamos a observação ao que se costuma designar como «objectivos de conhecimento» encontramos hoje, em variados contextos nacionais, formulações caracterizadas por uma definição lata do âmbito da intervenção pedagógica [cf., por exemplo, ARRIBAS & YAGÜE (1994) e DEF (1995)].

Numa certa perspectiva, a educação linguística pode ver alargado o seu âmbito se nela a «consciência sobre a linguagem» eleger como objectivo para os alunos «observar como as diferenças no uso se correlacionam com as diferenças na selecção de formas de linguagem [...] caracterizar objectiva e analiticamente as suas próprias escolhas de formas e funções da linguagem, a linguagem daqueles que o rodeiam [...] descrever e avaliar o seu discurso oral e escrito» (JAMES & GARRETT, 1991, p. 12); estes objectivos, na formulação que

<sup>10</sup> A consciência de tal facto explicará provavelmente o aparecimento de textos que surgem como lugares de consensualização e de naturalização dos novos termos; são estas as funções que os Glossários de terminologia gramatical cumprem (veja-se, para o caso espanhol, ALONSO MARCOS, 1986).

os autores citados propõem, aparecem localizados não só no domínio cognitivo, mas também, entre outros, no domínio afectivo – a formação de atitudes, o desenvolvimento da atenção, da sensibilidade, da curiosidade, do interesse e resposta estética –, no domínio social – a tomada de consciência acerca das origens da língua e/ou do dialecto de cada um e do seu lugar no conjunto das línguas e dos dialectos –, no domínio do «poder», – a tomada de consciência acerca dos significados escondidos, das assunções tácitas, das armadilhas retóricas daqueles que tradicionalmente dispõem de um acesso privilegiado aos meios de comunicação verbal (pp. 12-20).

A realização de objectivos da educação linguística como os atrás referidos será provavelmente facilitada pela existência de uma terminologia linguística<sup>11</sup>, desde que sejam preenchidas algumas condições relativas ao seu conteúdo e às formas da sua actualização. Em congruência com as posições antes apresentadas, é para mim razoavelmente claro que uma terminologia adequada deve ser capaz de permitir referir amplamente os factos linguísticos, desde os sons da língua à gramática da frase, das relações semânticas às estruturas dos textos, dos tipos de actos de fala às dimensões da variação linguística.

Ainda assim, há uma outra vertente do problema que fica por considerar: a apropriação da terminologia, questão que me parece absolutamente central em toda esta discussão. Uma terminologia linguística é um documento de natureza reguladora; a sua natureza de texto «impositivo», associada às suas características de texto coeso, estruturado, pode criar condições para valorizar, na recepção, a sua dimensão declarativa.

Ora o entendimento da terminologia linguística como texto eminentemente declarativo, isto é, como texto que comporta um conjunto de conceitos que devem ser apreendidos como tal, se acompanhado por um seu menor reconhecimento pelos professores, o que é plausível face às condições habituais da sua produção, pode ser factor de graves perversões, inclusivamente acentuando o grau de desestruturação que, como vimos, já caracteriza o campo do conhecimento formal, dificultando a sua apropriação como instrumento ope-

---

<sup>11</sup> A relevância de uma terminologia não é, longe disso, algo de indisputável. Brian Cox, referindo-se às mudanças curriculares que tiveram lugar em Inglaterra em finais dos anos 80, e dando testemunho do processo de elaboração do Relatório *English from ages 5 to 16*, afirma: «For us to have proposed a standard terminology would serve no useful purpose. Textbook writers and teachers might attempt to teach this terminology irrespective of its value to pupils' learning. In any case, such a standardisation exercise would be an enormous project and could not be imposed in practice, and many decisions would remain essentially arbitrary. However, as part of a whole-school policy on language, teachers of English and of other languages (and possibly of other subjects) should meet and discuss what framework of description and which terms they propose to use in school» (COX, 1995, p. 49).

ratório e, ao mesmo tempo, facilitando a sua transposição acrítica para o contexto da aula.

Em consequência, uma terminologia deveria ser:

- i) abrangente – possibilitando a descrição de um amplo conjunto de fenómenos no plano das unidades linguísticas, dos níveis de análise e das perspectivas sobre os fenómenos linguísticos;
- ii) estruturada – caracterizada por uma clara explicitação dos nexos relacionais que articulam as diferentes unidades que a constituem;
- iii) flexível – permitindo a sua operacionalização em diferentes lugares do currículo e não inibindo formas diferenciadas de recontextualização;
- iv) reconhecível – correspondendo a um espaço, porventura ideal, de intersecção dos conteúdos relevantes produzidos no campo científico, e aí reconhecidos como lugares de consenso, e conteúdos «pedagogicamente pertinentes», sejam estes conteúdos «produzidos» no campo pedagógico ou historicamente para aí transpostos.

Num momento em que se discute uma nova «nomenclatura gramatical», talvez estes sejam aspectos a merecer alguma consideração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO MARCOS, Antonio (1986) – *Glosario de la terminologia gramatical*. Madrid: Magisterio.
- AZEVEDO, M<sup>a</sup> Luísa (1999) – A gramática no final do ensino básico e no ensino secundário. In Jorge M. BARBOSA, Joana SANTOS, Isabel LOPES, Ana Paula LOUREIRO & Cristina FIGUEIREDO (orgs.), *Gramática e ensino das línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Faculdade de Letras da Univ. de Coimbra/Livraria Almedina.
- BOLÊO, Manuel Paiva; GÓIS, Augusto da Silva Reis; MARQUES, Francisco da Costa; TEIXEIRA, Adriano Leite & GOUVEIA, M<sup>a</sup> Alice Nobre (1965) – *Anteprojecto de unificação e simplificação da Nomenclatura Gramatical Portuguesa*. Coimbra.
- BRITTO, Luiz P. (1997) – *A sombra do caos. Ensino da língua x tradição gramatical*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995) – *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Rui Vieira de (1998) – Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição. In M<sup>a</sup> Antónia MOTA & Rita MARQUILHAS (orgs.), *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- COX, Brian (1991) – *Cox on Cox. An English curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1995) – *English in the National curriculum*. London: HMSO.

- DUARTE, Inês; DELGADO-MARTINS, M<sup>a</sup> Raquel; COSTA, Armanda; MATA, Ana Isabel; PEREIRA, Dília & PRISTA, Luís (1991) – Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário). Versão actualizada. In M<sup>a</sup> Raquel DELGADO-MARTINS; Inês DUARTE; Armanda COSTA; Dília R. PEREIRA; Luís PRISTA & Ana Isabel MATA, *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri.
- GOUVEIA, Maria Alice Nobre (1968) – A Nomenclatura gramatical portuguesa. In AAVV, *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a língua portuguesa contemporânea*. Coimbra.
- JAMES, Carl & GARRETT, Peter, Eds. (1992) – *Language awareness in the classroom*. London/ New York: Longman.
- NEVES, M<sup>a</sup> Helena Moura (1990) – *Gramática na escola*. S. Paulo: Contexto.
- POSSENTI, Sírío (1996) – *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil.
- SOUSA, M<sup>a</sup> Lourdes Dionísio de (2000) – Condições escolares do ensino da gramática. In R. V. CASTRO & P. BARBOSA (orgs.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística.

## Anexo

Quadro I – Presença dos Conteúdos Gramaticais nos Programas Escolares\*

| Categorias de Análise     |                                    | Programas escolares |      |
|---------------------------|------------------------------------|---------------------|------|
|                           |                                    | 1954                | 1981 |
| <i>Morfologia</i>         |                                    |                     |      |
| A. Flexão das palavras    |                                    | +                   | -    |
| B. Categorias gramaticais |                                    | -                   | -    |
| C. Classes de palavras    |                                    | +                   | +    |
| I. Substantivos           | 1. Classificação                   | +                   | -    |
|                           | 2. Género                          | +                   | +    |
|                           | 3. Número                          | +                   | +    |
|                           | 4. Grau                            | -                   | +    |
|                           | 5. Locuções substantivas           | -                   | -    |
| II. Artigos               |                                    | +                   | -    |
|                           | 1. Classificação                   | -                   | -    |
|                           | 2. Género                          | -                   | -    |
|                           | 3. Número                          | -                   | -    |
| III. Adjectivos           | 1. Género                          | -                   | +    |
|                           | 2. Número                          | -                   | -    |
|                           | 3. Grau                            | -                   | +    |
|                           | 4. Locuções adjectivas             | -                   | -    |
| IV. Numerais              | 1. Classificação                   | +                   | -    |
|                           | 2. Género                          | -                   | -    |
|                           | 3. Número                          | -                   | -    |
|                           | 4. Locuções numerais               | -                   | -    |
| V. Pronomes               | 1. Classificação                   | ±                   | +    |
|                           | 2. Género                          | -                   | -    |
|                           | 3. Número                          | -                   | -    |
|                           | 4. Pessoa                          | -                   | -    |
|                           | 5. Locuções pronominais            | -                   | -    |
| VI. Verbos                | 1. Classificação                   | ±                   | ±    |
|                           | 2. Conjugações                     | +                   | +    |
|                           | 3. Voz                             | +                   | +    |
|                           | 4. Modo                            | +                   | ±    |
|                           | 5. Tempo                           | +                   | +    |
|                           | 6. Aspecto                         | -                   | +    |
|                           | 7. Número                          | +                   | +    |
|                           | 8. Pessoa                          | +                   | +    |
|                           | 9. Formas nominais                 | -                   | -    |
|                           | 10. Forma adverbial                | -                   | -    |
|                           | 11. Formas especiais de conjugação | +                   | +    |
|                           | 12. Locuções verbais               | -                   | -    |

\* A avaliação da presença dos conteúdos tem em conta, neste Quadro e no Quadro II, os indicadores seguintes: i) [+] presença sistemática da categoria (mais de 1/2 de presenças nas subcategorias contempladas na NGP); ii) [±] presença da categoria (menos de 1/2 de ocorrências das subcategorias); iii) [-] ausência da categoria. A título de exemplo: a categoria *grau do nome* é analisada na NGP nas subcategorias *normal*, *aumentativo*, *diminutivo*; se num determinado programa escolar se constatava a presença de pelo menos duas destas subcategorias, ele era descrito como [+]; a presença de apenas um das subcategorias equivaleria a [±]; a sua ausência total a [-].

| Categorias de Análise   |                                       | Programas escolares |      |
|-------------------------|---------------------------------------|---------------------|------|
|                         |                                       | 1954                | 1981 |
| VII. Advérbios          | 1. Classificação                      | +                   | -    |
|                         | 2. Grau                               | -                   | +    |
|                         | 3. Locuções adverbiais                | +                   | +    |
| VIII. Preposições       |                                       | -                   | +    |
| IX. Conjunções          | 1. Classificação                      | +                   | +    |
|                         | 2. Locuções conjuncionais             | +                   | +    |
| X. Interjeições         | 1. Interjeições                       | +                   | +    |
|                         | 2. Locuções interjectivas             | +                   | -    |
| <i>S i n t a x e</i>    |                                       |                     |      |
| A. Construção:          | I. Concordância                       | +                   | +    |
|                         | II. Regência                          | -                   | -    |
|                         | III. Colocação                        | -                   | -    |
|                         | IV. Coordenação                       | -                   | +    |
|                         | V. Subordinação                       | -                   | +    |
|                         | VI. Correspondência dos tempos        | -                   | -    |
| B. Funções sintácticas  | I. Na oração                          |                     |      |
|                         | 1. Elementos fundamentais da oração   | +                   | +    |
|                         | 2. Elementos complementares da oração | +                   | ±    |
|                         | 3. Vocativo                           | +                   | -    |
|                         | 4. Expressão de realce                | -                   | -    |
|                         | 5. Núcleo                             | -                   | -    |
|                         | II. No Período                        |                     |      |
|                         | 1. Tipos de período                   | +                   | +    |
|                         | 2. Composição do período              | -                   | +    |
|                         | 3. Classificação das orações          | +                   | ±    |
| C. Espécies de discurso | Discurso directo                      | -                   | -    |
|                         | Discurso indirecto                    | -                   | -    |
|                         | Discurso indirecto livre              | -                   | -    |

Quadro II – Presença dos Termos da PNG Em Manuais Escolares de língua Portuguesa  
[9º Ano da escolaridade]

| Categorias de Análise                                | Manuais escolares |   |   |   |
|------------------------------------------------------|-------------------|---|---|---|
|                                                      | A                 | B | C | D |
| <b>I. Generalidades</b>                              |                   |   |   |   |
| <b>1. Língua e mudança</b>                           |                   |   |   |   |
| 1.1. Variação                                        | ±                 | - | - | - |
| 1.2. Quadro histórico, geográfico, social            |                   |   |   |   |
| 1.2.1. Parentesco                                    | -                 | - | - | - |
| 1.2.1.1. Genealogia                                  | ±                 | ± | + | ± |
| 1.2.1.2. Famílias                                    | ±                 | ± | ± | ± |
| 1.2.2. Variedades                                    | ±                 | - | + | ± |
| 1.3. Factores de mudança                             |                   |   |   |   |
| 1.3.1. Factores externos                             | -                 | - | ± | - |
| 1.3.2. Factores internos                             | +                 | + | - | + |
| 2. Perspectivas de análise linguística               | -                 | - | - | + |
| <b>II. Gramática e Níveis de Análise Linguística</b> |                   |   |   |   |
| 1. A Gramática e as suas componentes                 | -                 | - | - | - |
| 2. Níveis de análise linguística                     | +                 | + | + | + |
| 3. Fonética e Fonologia                              |                   |   |   |   |
| 3.1. Os sons da língua                               | +                 | + | + | + |
| 3.2. Classificação dos sons                          |                   |   |   |   |
| 3.2.1. Vozeamento                                    | +                 | + | - | + |
| 3.2.2. Ressonância                                   | ±                 | ± | - | + |
| 3.2.3. Articulação                                   |                   |   |   |   |
| 3.2.3.1. Vocálica                                    | ±                 | - | - | - |
| 3.2.3.2. Consonântica                                | -                 | - | - | - |
| 3.2.4. Sequência                                     | +                 | + | - | + |
| 3.3. A palavra                                       |                   |   |   |   |
| 3.3.1. Composição silábica                           | -                 | - | - | ± |
| 3.4. O acento                                        |                   |   |   |   |
| 3.4.1. De segmento                                   | -                 | - | - | ± |
| 3.4.2. De sílaba                                     | -                 | - | - | - |
| 3.4.3. De palavra                                    | -                 | - | - | + |
| 3.5. A entoação                                      |                   |   |   |   |
| 3.5.1. Tipo de entoação                              | -                 | - | - | - |
| 3.5.2. Elementos da entoação                         | +                 | ± | - | ± |
| 3.6. Processos fonéticos                             | -                 | - | - | - |
| <b>4. Léxico</b>                                     |                   |   |   |   |
| 4.1. Unidade lexical                                 | -                 | ± | ± | ± |
| 4.2. Expressões idiomáticas                          | -                 | - | - | + |
| 4.3. Formas lexicais de expressão [...]              | -                 | - | - | - |
| 4.4. Neologia e neologismo                           | ±                 | ± | ± | ± |
| 4.5. Formas lexicais em desuso                       | +                 | + | + | + |
| <b>5. Morfologia</b>                                 |                   |   |   |   |
| 5.1. Palavras                                        | +                 | + | ± | ± |
| 5.2. Constituintes de palavra                        | ±                 | ± | - | + |
| 5.3. Flexão                                          |                   |   |   |   |
| 5.3.1. Flexão nominal                                | +                 | + | ± | - |
| 5.3.2. Flexão adjectival                             | +                 | + | - | ± |



| Categorias de Análise                                 | Manuais escolares |   |   |   |
|-------------------------------------------------------|-------------------|---|---|---|
|                                                       | A                 | B | C | D |
| 5.3.3. Flexão verbal                                  | +                 | + | ± | + |
| 5.3.3.1. Formas verbais simples                       | ±                 | ± | - | ± |
| 5.3.3.2. Paradigmas de flexão verbal                  | -                 | - | - | - |
| 5.3.4. Flexão adverbial                               | -                 | - | - | - |
| 5.4. Processos morfológicos de formação de palavras   | +                 | + | - | + |
| 5.4.1. Tipos de palavras                              | +                 | ± | + | + |
| 5.4.2. Derivação                                      | +                 | - | ± | ± |
| 5.4.2.1. Natureza dos afixos e processos de derivação | -                 | - | - | - |
| 5.4.3. Composição                                     |                   |   |   |   |
| <b>6. Semântica</b>                                   |                   |   |   |   |
| 6.1. Significado                                      | ±                 | + | - | + |
| 6.2. Significado literal e não-literal                | -                 | - | - | - |
| 6.3. Referência independente e dependente             | +                 | + | - | - |
| <b>7. Sintaxe</b>                                     |                   |   |   |   |
| 7.1. Ordem de palavras                                | -                 | - | + | - |
| 7.2. Estrutura das combinações de palavras            |                   |   |   |   |
| 7.2.1. Classes de palavras                            | +                 | + | + | + |
| 7.2.1.1. Subclasses de palavras                       | +                 | ± | ± | ± |
| 7.2.2. Classes de constituintes                       |                   |   |   |   |
| 7.2.2.1. Frase                                        | +                 | + | ± | + |
| 7.2.2.2. Sintagma nominal                             | -                 | - | - | - |
| 7.2.2.3. Sintagma adjectival                          | -                 | - | - | - |
| 7.2.2.4. Sintagma verbal                              | ±                 | - | - | - |
| 7.2.2.5. Sintagma preposicional                       | -                 | - | - | - |
| 7.2.2.6. Sintagma adverbial                           | -                 | - | - | - |
| 7.3. Funções sintáticas dos constituintes na frase    | +                 | + | ± | + |
| 7.4. Processos de concordância                        | -                 | ± | - | ± |
| <b>8. Modos de enunciação</b>                         |                   |   |   |   |
| 8.1. Discurso directo                                 | +                 | - | + | + |
| 8.2. Discurso indirecto                               | +                 | + | - | + |
| 8.3. Citação                                          | +                 | - | - | - |
| 8.4. Discurso indirecto livre                         | -                 | + | - | + |
| <b>III. Escrita, Ortografia e Pontuação</b>           |                   |   |   |   |
| I. Relações entre som e grafia                        | ±                 | - | ± | + |
| 2. Grafia                                             | -                 | - | - | + |
| 2.1. Escritas                                         | -                 | - | - | - |
| 2.2. Letra                                            | -                 | + | - | + |
| 2.2.1. Alfabeto                                       | -                 | - | - | - |
| 2.2.2. Dígrafos                                       | -                 | - | - | - |
| 2.2.3. Cedilha                                        | -                 | - | - | + |
| 2.2.4. Acentos                                        | ±                 | ± | - | ± |
| 2.2.5. Sinais de ligação                              | ±                 | - | - | - |
| 2.2.6. Tipos de letra                                 | -                 | - | ± | ± |
| <b>3. Pontuação</b>                                   |                   |   |   |   |
| 3.1. Sinais de pontuação                              | +                 | + | ± | + |
| 3.2. Sinais auxiliares da escrita                     | -                 | - | - | - |
| 3.3. Sinais de espaçamento na escrita                 | -                 | - | - | - |
| 3.4. Formas de destaque                               | -                 | ± | - | - |

Quadro III – Termos «Gramaticais» nos Manuais Escolares (Ens. Secundário)\*\*

|                                         | T.12 | T.11 | T.10 |
|-----------------------------------------|------|------|------|
| <b>Termos gerais</b>                    |      |      |      |
| Discurso                                | +    | +    | +    |
| Figuras                                 | +    | +    | +    |
| Língua                                  | +    | +    | +    |
| Linguagem                               | +    | +    | +    |
| Marcas textuais                         | +    | +    | +    |
| Texto                                   | +    | +    | +    |
| <b>Fonética e Fonologia</b>             |      |      |      |
| Ritmo                                   | +    | +    |      |
| <b>Morfologia</b>                       |      |      |      |
| Palavra                                 | +    | +    | +    |
| Cat.morfológ./gramat.                   | +    | -    | +    |
| Classe morfológica                      | +    | -    | +    |
| Diminutivo                              | +    | +    | -    |
| <b>Classes de Palavras</b>              |      |      |      |
| Nome/Substantivo                        | +    | +    | -    |
| Adjectivo                               | +    | +    | +    |
| Verbo                                   | +    | +    | +    |
| Forma verbal                            | +    | +    | +    |
| Modos verbais                           | -    | +    | +    |
| Imperativo                              | +    | +    | +    |
| Gerúndio                                | +    | +    | +    |
| Tempo verbal                            | +    | +    | +    |
| Presente do Indicativo                  | +    | -    | +    |
| Advérbio                                | +    | +    | +    |
| Conjunção                               | +    | +    | +    |
| Conjunções adversativas                 | +    | +    | -    |
| Interjeição                             | +    | +    | -    |
| <b>Sintaxe</b>                          |      |      |      |
| Expressão                               | +    | +    | +    |
| Frase                                   | +    | +    | +    |
| Coordenação                             | +    | +    | +    |
| Subordinação                            | +    | +    | +    |
| Subordinação causal                     | +    | +    | -    |
| Subordinação consecutiva                | -    | +    | +    |
| Tipos de frases                         | +    | +    | -    |
| Estrutura assertiva/afirmação           | -    | +    | +    |
| Frase/estrutura interrogativa/interrog. | +    | +    | +    |
| Frase exclamativa/exclamação            | +    | -    | +    |
| Formas de frase                         | +    | +    | -    |
| Vocativo                                | -    | +    | +    |
| Paralelismo                             | +    | +    |      |
| Repetição                               | +    | +    | +    |

\*\* Anoto com [+] as categorias que registam ocorrências em pelo menos dois manuais, independentemente da sua frequência; utilizo, em consequência, um critério «fraco» para identificar a frequência das categorias, construídas, neste momento da análise, de forma emergente.

|                                        | T.12 | T.11 | T.10 |
|----------------------------------------|------|------|------|
| <b>Semântica lexical</b>               |      |      |      |
| Vocabulário                            | +    | +    | +    |
| Vocábulos                              | +    | +    | +    |
| Conotação                              | +    | +    | +    |
| Polissemia                             | +    | +    | +    |
| Sinónimos                              | +    | -    | +    |
| Campo lexical                          | +    | +    | +    |
| Campo semântico                        | +    | +    | +    |
| <b>Semântica Frásica</b>               |      |      |      |
| Anáfora                                | +    | -    | +    |
| <b>Pragmática e Ling. Textual</b>      |      |      |      |
| Sujeito (locutor)                      | -    | +    | +    |
| Destinatário                           | +    | +    | +    |
| Interlocutor                           | +    | +    | -    |
| Marcas de oralidade/ coloquialidade    | +    | -    | +    |
| Enunciação                             | -    | +    | +    |
| Função da linguagem                    | +    | +    | +    |
| Função apelativa                       | -    | +    | +    |
| Citação                                | -    | +    | +    |
| Discurso directo                       | +    | +    | -    |
| Discurso indirecto                     | -    | +    | +    |
| Discurso indirecto livre               | -    | +    | +    |
| Verbos declarativos                    | +    | +    | +    |
| Antítese                               | +    | +    | +    |
| Metáfora                               | +    | +    | +    |
| Ironia                                 | +    | +    | +    |
| <b>Modo/ Texto dramático</b>           |      |      |      |
| Modo/Texto lírico                      | +    | -    | +    |
| Texto narrativo/Narrativa              | +    | +    | +    |
| <b>Textos de informação</b>            |      |      |      |
| Textos de opinião                      | +    | +    | +    |
| Texto argumentativo                    | +    | +    | -    |
| Descrição                              | -    | +    | +    |
| <b>Anedota</b>                         |      |      |      |
| Anúncio                                | -    | +    | +    |
| Artigo (texto)                         | +    | +    | +    |
| Carta                                  | -    | +    | +    |
| Conto                                  | -    | +    | +    |
| Conversa/Diálogo                       | +    | +    | +    |
| Entrevista                             | +    | +    | +    |
| Horóscopo                              | -    | +    | +    |
| Notícia                                | +    | +    | -    |
| Poema                                  | +    | +    | +    |
| Provérbio                              | -    | +    | +    |
| Recensão                               | +    | +    | -    |
| <b>Escrita, Ortografia e Pontuação</b> |      |      |      |
| Ábecedário                             | +    | +    | +    |
| Parágrafo                              | +    | +    | +    |

|                                      | T.12 | T.11 | T.10 |
|--------------------------------------|------|------|------|
| Período                              | -    | +    | +    |
| Pontuação                            | +    | +    | +    |
| Reticências                          | +    | +    | -    |
| Vírgula                              | +    | -    | +    |
| Página                               | +    | +    | -    |
| Subtítulos                           | -    | +    | +    |
| Título                               | +    | +    | +    |
| <b>Variação</b>                      |      |      |      |
| Níveis de língua/registos            | +    | +    | +    |
| Nível de língua/registo familiar     | +    | +    | +    |
| <b>Níveis de análise</b>             |      |      |      |
| Recursos estilísticos                | +    | +    | +    |
| Recursos expressivos                 | +    | -    | +    |
| Elementos/aspectos fónicos           | +    | +    | +    |
| Elementos/aspectos semânticos        | +    | +    | +    |
| Elementos/aspectos/ morfossintáticos | +    | +    | +    |



# A CONSCIENCIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«Whether it be a raindrop (a raindrop that was about to fall but froze, giving birth to a beautiful icicle), be it a bird that sings, a bus that runs, a violent person on the street, be it a sentence in a newspaper, a political speech, a lover's rejection, be it anything, we must adopt a critical view, that of the person who questions, who doubts, who investigates, and who wants to illuminate the very life we live».*

(Paulo Freire)

Este trabalho pretende afirmar a urgência de um investimento em medidas que, no quadro da formação de professores de Português, visem promover a sensibilidade e alargar o conhecimento explícito da natureza e dos usos da língua materna, num programa desenhado a partir da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. A resposta a essa urgência poderá surgir através da consciencialização linguística e comunicativa que decorre do processo de reflexão inerente ao ano de estágio pedagógico em escolas do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Básico e Secundário, onde a língua materna se constitui, a par de outros elementos do acto educativo, objecto de aprendizagens várias para os professores em formação inicial.

1. A minha experiência na supervisão pedagógica dos estágios integrados a nível do ensino básico e do ensino secundário (e só nesse quadro as considerações que tecerei deverão ser entendidas) tem-me revelado a existência de problemas que, em última análise, se prendem com a fraca familiaridade que existe entre os estagiários e a gramática da língua materna. Na verdade, mui-

tas vezes, observando aulas sobre gramática e/ou análise textual, tenho a impressão de que o português-objecto de estudo nada, ou muito pouco, tem a ver com o português com que comunicamos dia-a-dia ou em que, depois dos cinquenta minutos de aula, todos nos entendemos. O trabalho sobre a língua resume-se frequentemente à enunciação de definições e regras num discurso mais declarativo do que reflexivo, mais expositivo do que explicativo, reflexo da atitude distante e temerosa com que os professores em estágio lidam com a gramática.

Tendo como certo que o objectivo da formação inicial é o de promover e aprofundar aprendizagens, modificar atitudes, alterar comportamentos, fazendo com que «los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos» (GIROUX, 1990: 177) perante um contexto profissional em que se inscrevem como agentes educativos, não me parece viável outro modelo de formação senão o reflexivo. Segundo este modelo, «A sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenómenos educativos neste contexto que se opera a formação» (AMARAL *et alii* 1996: 96-7).

Neste sentido, o olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compõe o acto educativo, ou seja, «o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina» (ALARCAO, 1996: 180). Esta concepção dos *professores como intelectuais*, defendida por Giroux, deve vigorar desde a formação inicial onde «Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen» (GIROUX, 1990: 176).

Importa aqui focar sobretudo «o conteúdo que (o professor) ensina», pondo a descoberto as fragilidades que emergem do confronto com o acto de ensinar e colocando hipóteses de trabalho como contributos para a sua resolução. Assim, num primeiro momento, procuro focar aquilo que considero ser as áreas críticas nas aulas de língua materna. Salvaguardo, no entanto, o facto de a amostra apresentada em 2. não passar de um apontamento breve que reclama um estudo mais alargado para a constituição de uma base de reflexão mais consistente e sólida. Considerar-se-ão somente duas situações da prática pedagógica observada que darão lugar, depois, a algumas conclusões que surgirão em 3. Num momento seguinte, em 4., pretendo evidenciar o ano de estágio como espaço propício à reflexão sobre a língua materna em qualquer das fases constitutivas do processo de formação inicial num *continuum* orientado para a consciencialização linguística. Deixarei, em nota final, algumas sugges-

tões que se prendem com a desejável articulação entre a Linguística Aplicada ao ensino das línguas e os professores dos ensinos básico e secundário, fortalecendo este processo formativo.

2. Os episódios a seguir relatados foram colhidos da observação da prática na sala de aula e têm como fim exclusivo servirem de objecto de reflexão. A partir das dificuldades dos professores em formação inicial, espera-se poder dar alguns contributos para o desenho de um esquema de trabalho orientado para o desenvolvimento de competências como a sensibilidade e a consciencialização da língua que se usa e que se ensina.

Gostaria de notar que estes casos apresentam padrões de ocorrência elevados, o que lhes confere uma tipicidade justificativa do destaque que lhes é proporcionado. Esse olhar sobre a prática dos professores permitirá tirar conclusões acerca das suas atitudes face ao conhecimento da língua, ou seja, dos modos como procedem/agem em relação ao conhecimento, em geral, e à linguística, em especial, com particulares reflexos na sala de aula em áreas centrais como a análise de texto/discurso e o ensino da gramática, necessariamente articuladas, na concepção de um «ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», como defende Joaquim Fonseca que alerta, de resto, para «a necessidade de explorar a articulação entre, de um lado, propriedades, instrumentos e mecanismos linguísticos e comunicativos operantes na estruturação e funcionamento dos discursos e, do outro lado, as condições de produção desses mesmos discursos. (...) Por esta via, pretende-se, em suma, congregar o estudo das virtualidades do sistema da língua com a reflexão sobre o seu uso efectivo» (FONSECA, 1988-89: 72-73). Ora, um domínio debilitado do sistema e do funcionamento da língua põe seriamente em risco uma análise textual/discursiva que deveria articular «o que é dito com o modo como é dito».

Pelo facto de os conhecimentos linguísticos estarem na base de todo o trabalho na aula de língua materna, dar-se-á a este conjunto de reflexões um enfoque gramatical.

2.1. Um dos procedimentos a que, algumas vezes, se assiste é o da realização de aulas pensadas para ensinar as classes morfológicas das palavras, numa perspectiva tradicional de gramática, num trabalho inequivocamente orientado para a sua memorização fora de qualquer contexto de uso, indiferente aos valores semânticos.

A redução do tratamento de itens gramaticais a intrusões arbitrárias, pouco aprofundadas, numa fuga à verdadeira reflexão linguística contextualizada, no ensino básico, alia-se ainda o discurso do professor que, na maior parte das



vezes, se caracteriza como sendo um discurso compacto, pré-definido, fechado sobre si mesmo através do qual se veiculam conceitos, definições e exemplos previamente determinados, quando é do consenso geral que só um discurso aberto, reflexivo, questionador e problematizante poderá fazer evoluir os alunos no sentido de um uso hábil, competente, autónomo da língua.

Sobre estas notas, um exemplo apenas. Depois de escrever no quadro que «“e” é uma conjunção coordenativa copulativa que une termos de idêntica função», o professor explica a definição à turma, a pedido de um dos seus alunos, nos seguintes termos: «Esta conjunção une palavras ou orações que têm a mesma função, porque há outras que ligam elementos que não têm a mesma função. Esta liga elementos com a mesma função». E a aula prossegue num outro sentido. Como se pode ver, o discurso tautológico do professor em estágio pedagógico não ajuda o aluno a compreender concretamente o funcionamento das construções de coordenação. Não seria difícil encontrar entre as explicações possíveis uma que referisse as construções de coordenação como «(...) aquelas que envolvem duas ou mais orações ou sintagmas de idêntica categoria sintáctica e em que nenhum deles é constituinte do outro. A associação entre os dois constituintes ligados pode exprimir-se ou por conectores ou por pausas» (MIRA MATEUS *et al.*, 1989: 257).

Verifica-se, portanto, que a inabilidade do professor se revela a dois níveis. Num primeiro momento, o professor pretende explicar determinado conteúdo gramatical, limitando-se a veicular uma definição imprecisa/incorrecta. Num segundo momento, ao dar resposta a um pedido de clarificação de um aluno, o professor enreda-se num discurso circular e vazio de conteúdo. A apresentação maquinal de definições e regras quando é esperada uma explicação, as simplificações nem sempre necessariamente válidas, as reformulações circulares e pseudo-explicações de noções que se mantêm indefinidas e vagas para os alunos, exemplificadas na situação relatada, permite-nos concluir que o professor fez uma aquisição apressada dos conteúdos gramaticais a trabalhar na sala de aula, reflexo de um domínio débil da língua materna.

A mesma situação permite ainda uma nota crítica relativa ao modo como o ensino-aprendizagem se processa. Mais do que ensinar um conjunto de termos metalinguísticos, o professor deveria promover, junto dos seus alunos, uma prática de reflexão da língua, considerando que a aquisição de um saber explicativo ou metalinguístico cumpre a sua função ao «fazer conhecer bem aquilo que se sabe que existe» (FARIA, 1995: 10). A promoção de uma prática de reflexão, condição necessária para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas) do aluno enquanto falante consciente, é essencial no ensino da língua materna aos alunos do Ensino Básico. Convém não esquecer que os Programas de Língua Por-

tuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico (adiante, P.L.P.), no que ao tratamento do Funcionamento da Língua em aula diz respeito, apontam justamente nesse sentido (P.L.P., 1996: 48).

No entanto, essa prática reflexiva baseada em «estratégias pedagógicas orientadas para a resolução de problemas» para que o P.L.P. aponta nem sempre se verifica nas aulas observadas no contexto do estágio pedagógico, sendo mais frequentes situações como a que se procurará descrever no ponto seguinte.

2.2. É consensualmente aceite como prática pedagógica rentável a utilização do erro como tópico de reflexão para a consciencialização do funcionamento da língua por parte dos alunos; na verdade, ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta alguns conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização.

Os episódios que a seguir apresento, sendo da mesma natureza e de ocorrência também elevada, servem para ilustrar um procedimento, típico nas aulas do Ensino Básico, relativo à análise de segmentos descritivos, que se resume quase sempre à detecção da presença do imperfeito do indicativo e à quantificação dos adjectivos.

#### Exemplo 1 (sobre *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner)

P: Para que servem os adjectivos?

A: Para qualificar.

P: Muito bem. Para qualificar, neste caso, o Inverno. Vão agora sublinhar todos os adjectivos que encontram nessa descrição.

A1: «os rios *gelam*».

A2: «grinaldas (...) que punham a *flutuar* no rio».

A3: «o vento de Outubro *despia* os arvoredos.

P: E isso são adjectivos?»

#### Exemplo 2 (sobre «A origem de Timor e o crocodilo»)

P: Então, digam-me lá os adjectivos que encontraram no texto.

A1: «A terra *escaldava* como ferro em brasa».

A2: «(O crocodilo) *Rastejava* a custo.

P: Isso não é um adjectivo, é um verbo.

A2:: «Mas “escaldava” e “ferro em brasa” dão mesmo a ideia de um dia muito quente!

P: Sim, mas não são adjectivos».

Em ambos os casos, os professores limitaram-se a uma rectificação da categoria gramatical das palavras em evidência, afirmando «Isso não é um adjectivo, é um verbo.» ou interrogando «Isso é um adjectivo?» Ou seja, em ambos

os casos se descure uma compreensão do *erro* do aluno que levaria certamente a um aprofundamento da análise através da referência a valores aspectuais-temporais dos verbos.

Comentários muito breves aos episódios pedagógicos relatados poderiam tomar duas direcções: uma no sentido do saber (competências científicas) e outra no sentido do saber-fazer (competências interaccionais e pedagógicas).

O primeiro desses comentários estará, sem dúvida, relacionado com a falta de conhecimentos do professor relativos à temporalidade/tempo, à substituição categorial, à reescrita/sintaxe impeditiva de uma interpretação adequada do *erro*. Na verdade, os alunos, ao salientarem as palavras que lhes pareciam estar a qualificar/predicar algo (o Inverno, a terra, o crocodilo), independentemente do pedido específico do professor para destacarem os adjectivos, dão uma resposta coerente com a sua intuição de falantes.

O segundo relaciona-se com a inabilidade do professor na interpretação do erro dos alunos, já que se poderia considerar a resposta à pergunta feita um pedido de explicitação do conhecimento linguístico que eles intuitivamente possuem, ou seja, a de que haverá outras formas de predicação além dos adjectivos. Tanto assim é que um dos alunos contesta a correcção do professor, dizendo: «Mas “escaldava” e “ferro em brasa” dão mesmo a ideia de um dia muito quente!», ao que o professor responde, simplesmente: «Sim, mas não são adjectivos».

Conclui-se, portanto, que a reformulação, a correcção, o comentário das respostas dos alunos exigem do professor um elevado grau de domínio da língua e dos conteúdos, informado pelo conhecimento dos contributos de vários ramos da Linguística, além de saberes dos domínios sociolinguístico e cultural que confirmam ao discurso pedagógico uma maior eficácia, visto que a situação de comunicação pedagógica exige uma mestria discursiva que se reflecte em actos de fala que constituem o acto comunicativo como: explicar, perguntar, dar instruções, parafrasear, reformular, entre outros<sup>1</sup>.

3. É importante que não se percam de vista as finalidades pedagógicas do ensino da língua materna aos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que apontam como caminho privilegiado a reflexão sobre a estrutura e os usos da língua, com base em «estratégias de didáctica da língua, especialmente dirigidas à tarefa de ‘criar consciência’, *i.e.*, de conhecer, ou melhor, ‘*reconhecer o que se sabe*’, e à tarefa de alargar e diversificar o que se sabe, *i.e.*, de ‘saber cada vez mais sobre o que se conhece’» (FARIA, 1995: 11).

<sup>1</sup> Sobre a prática da interpretação de textos nas aulas de português, as trocas verbais problemáticas e a sua resolução, ver Maria de Lourdes Dionísio de SOUSA (1993).

No entanto, aquilo que mais amiúde se observa é a veiculação de saberes estanques e definitivos ou de análises produzidas antes e fora da aula que se ensinam depois aos alunos, numa atitude reverente e cerimoniosa face ao conhecimento, tratando a gramática da mesma forma «atomizada» através da qual os professores agora em estágio a terão conhecido enquanto alunos, numa reprodução ininterrupta de um modelo de ensino-aprendizagem desajustado da realidade e dos objectivos programáticos. Este procedimento não é nada revelador de uma «consciência linguística» fortemente informada por meios explicativos do funcionamento da língua oriundos dos vários quadrantes das Ciências da Linguagem. Não faz sentido valorizar-se predominantemente a memorização e o saber factual através de um modelo predominantemente expositivo com nítida influência de um modelo interiorizado de professor<sup>2</sup>.

Tendo em conta as consequências<sup>3</sup> que estas inabilidades acarretam para os alunos, nos Ensinos Básico e Secundário, é imperioso que se invista, na formação inicial, em medidas relacionadas com a consciencialização linguística e comunicativa. Há, portanto, urgência em alterar a atitude dos professores em estágio face à língua que ensinam. E o ano de estágio é justamente o momento em que os orientadores deverão apontar cada erro ou falta para que o estagiário vá à procura dos conhecimentos em falta, num processo inacabável de investigação para a acção; deverão questionar, problematizar, fundando na atitude dubitativa a construção das diversas aprendizagens que terá como corolário a tomada de consciência, sabendo que a

«Dúvida (...) me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias (...) Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento

<sup>2</sup> Sobre a urgência de uma abordagem reflexiva da língua ou da pedagogia da língua materna como descoberta, e consequentemente como consciencialização, ver ROULET, 1980 (sobretudo o capítulo segundo, «L'enseignement de la langue maternelle»), JAMES & GARRETT 1992 e também WRIGHT, 1999.

<sup>3</sup> As consequências de que se fala têm como referencial os objectivos gerais das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português contitativas do ciclo de estudos dos ensinos básico e secundário, respectivamente. É, no entanto, aconselhável a leitura de Fonseca 1988-89 e de Silva 1988-89, onde se descreve o ensino-aprendizagem da língua como «acção educativa integral», no dizer de J. FONSECA, «um poderosíssimo instrumento de culturalização e socialização, de desenvolvimento cognitivo, de capacidade crítica, de apuramento da sensibilidade, de potenciação da fantasia lúdica e da criatividade», nas palavras de Vítor Manuel de Aguiar e SILVA. Do alcance desse ensino-aprendizagem inferem-se naturalmente as responsabilidades acometidas ao professor de língua portuguesa.

ainda não existente (...) Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade».

(Freire, 1996: 18-19, citação retirada de *Apple & Nóvoa*, 1998: 138).

Dada a ausência de uma perspectiva epistemológica consciente torna-se necessário investir em atitudes científicas que promovam a reflexão sobre o sistema e os usos da língua. No ponto seguinte, procurar-se-á propor uma forma de otimizar o ano de estágio com vista a esse objectivo.

4. Centremo-nos agora no processo de formação inicial para averiguarmos as fortes potencialidades de desenvolvimento e de aprofundamento da tomada de consciência da língua materna.

Para o que a seguir se propõe é importante que o estágio pedagógico seja entendido como um espaço de reflexão constante sobre a língua, onde se possa ver, questionar, duvidar, procurar soluções para os problemas encontrados, investigar. Deste modo, a formação partiria da dúvida, do problema que confere à língua materna a visibilidade/opacidade do objecto de estudo, gerando a aquisição de saber. Os orientadores e os metodólogos têm como função, neste processo, problematizar, criando a dúvida que incentiva a procura/descoberta de respostas/soluções. Trata-se, no fim de contas, de instaurar uma *prática da racionalidade*, tendo como certo que «De um entendimento correcto da centralidade da reflexão sobre a língua e o seu funcionamento decorrerá (...) uma selecção certa de estratégias e metodologias complementares que permitam distribuir, de modo equilibrado e variado, as diferentes actividades realizadas na aula de Português» (VILELA *et alii*, 1995: 248)

Esse entendimento permite ainda ao professor adquirir as competências necessárias para incrementar junto dos seus alunos a mesma atitude crítica e reflexiva sobre a língua, com o objectivo de desenvolver o poder de observação e análise da língua num processo de descoberta do seu sistema e funcionamento<sup>4</sup>.

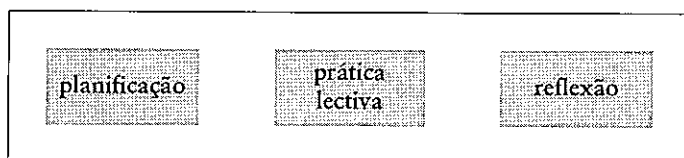
---

<sup>4</sup> Transcrevo como curiosidade a citação que Roulet utiliza na obra já mencionada para mostrar que esta pedagogia da descoberta no ensino da língua materna não é uma invenção moderna, mas é já defendida em 1911 por um pedagogo francês como o método mais vantajoso:

«Une dernière remarque pour terminer: la grammaire doit être un exercice d'observation. C'est en interrogeant les élèves, en éveillant leur attention sur leur propre manière de s'exprimer, sur ce qu'ils lisent, qu'il faut arriver à trouver des phénomènes constants qui seront ensuite établis sous forme de règle. Découverte par l'effort du maître et de l'élève, elle donnera toute l'importance au sens et rien à la forme qui pourra aisément varier. On évitera ainsi de tomber dans la routine, dans la mécanique.

No que respeita ao processo inerente ao estágio pedagógico nos estabelecimentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, destacam-se vulgarmente três fases, como tentei representar no esquema que se segue:

Esquema 1



No esquema apresentado são considerados três momentos da actividade pedagógica do professor, a saber: a planificação, em I, a execução, em II, e a avaliação, em III.

Cada uma das etapas mencionadas é normalmente desenvolvida, em conjunto, pelo orientador da escola e pelos estagiários, colectiva ou individualmente, em sessões de trabalho semanais, excepto a prática lectiva que é da estrita responsabilidade do estagiário. O metodólogo também intervém nesse processo observando aulas que servem de objecto de reflexão para todo o grupo num momento posterior ao da execução. Como se poderá facilmente perceber, são várias as questões que se levantam neste processo, decorrentes da multiplicidade das dimensões que compõem o acto educativo, na globalidade, e o ensino da língua materna, em particular. Os estagiários são confrontados com episódios críticos sobre os quais reflectem: analisam, avaliam, explicam, procuram soluções, aprofundam saberes.

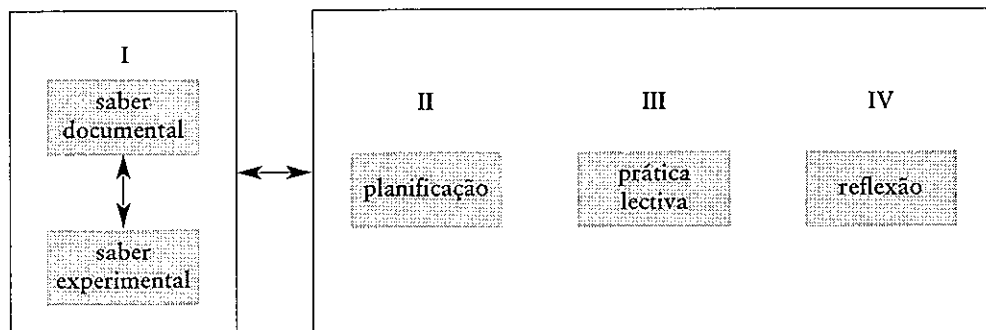
Apesar de, em todas as fases representadas em esquema, estarem implicadas actividades de «consciencialização linguística»<sup>5</sup>, ao tomarem como objecto de reflexão e análise a língua como conteúdo e como veículo de aquisição de aprendizagens, não há um espaço que especificamente se ocupe da gramática e da correcção de erros. Dada a necessidade de questionar e consolidar sabe-

Ainsi l'enfant sera appelé à observer, à rapprocher des faits les uns des autres, à exprimer enfin ce qu'il a découvert. N'est-ce pas là justement ce qu'une saine pédagogie réclame de lui. Vous avez fait fonctionner son cerveau et l'enfant Qui a travaillé sur son propre fonds en a éprouvé du plaisir» (BRUNOT citado em ROULET, 1980: 35-36).

<sup>5</sup> Este termo provém das experiências de formação de professores de inglês desenvolvidas na Grã-Bretanha nas últimas décadas, inseridas no chamado «Language Awareness movement», uma experiência que conta com a colaboração estreita entre linguistas, formadores e professores que desenvolvem programas orientados para o desenvolvimento da «language awareness» definida como «a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life» (DONMAL, 1985).

res relacionados com os conteúdos a leccionar, deveria considerar-se a utilidade de incluir no plano de trabalho do estágio uma fase pré-planificação, autónoma e estruturada. O esquema 2 representa esse novo plano ao incluir um outro campo de trabalho.

Esquema 2



Nesta fase, evidenciada pela linha marcada a **negrito**, desenvolver-se-iam actividades tendo em vista a «consciencialização linguística» e a sensibilização para a língua. Esse espaço poderia comportar actividades que decorrem da implicação da Linguística na Formação Inicial de Professores de Língua Materna como:

- i) promover, junto dos estagiários, a **reflexão** sobre a estrutura e sobre os usos da língua materna em contexto pedagógico;
- ii) fazê-los olhar de novo pela primeira vez para as suas próprias produções (escritas e orais), descrevendo-as e tornando-as objecto de juízos críticos;
- iii) desenvolver um discurso metalinguístico sistemático e reflectido.

Procurar-se-ia aí a consolidação e o desenvolvimento dos saberes sobre a língua, exigidos a qualquer professor de língua materna, redimensionados pelo contexto educativo em que se inscrevem. Refiro-me à resolução de dificuldades de vária ordem, no que ao ensino da língua materna diz respeito, reveladoras da falta de «uma base de conhecimentos gramaticais, de uma capacidade de reflexão para apreciar a distância que vai entre a especialização linguística e a sua utilização na sala de aula» (VILELA *et alii*, 1995: 253) e da autonomia necessária para estabelecer a ligação entre os estudos linguísticos pertencentes à sua formação académica e as aulas de língua materna em que assenta a sua formação profissional.

Convém não esquecer que, no ano de estágio, movidos pelas exigências inerentes ao ensino da língua, os estagiários se encontram especialmente motivados para uma reflexão cuidada sobre os seus conhecimentos linguísticos e consequentemente mais receptivos a actividades orientadas para o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão, de problematização da língua na sua estrutura e nos seus usos.

Este procedimento mobiliza «um conjunto de saberes vastos e aprofundados» (VILELA *et alii*, 1995: 257), em articulação com uma atitude crítica e reflexiva que poderá e deverá ser implementada depois junto dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Esta reflexão sobre a língua e sobre a aprendizagem habilitá-los-á, assim, a reflectir sobre o modo como a aprendizagem dos seus alunos poderá ser conduzida mais eficazmente.

5. A Linguística e o estudo da língua, no quadro da formação inicial de professores de línguas (materna e estrangeiras), permite otimizar todo o processo formativo, na medida em que ajuda a formar o professor que reflecte, entre outras dimensões do acto educativo, sobre o objecto da sua disciplina: a língua materna.

No fundo, trata-se de implicar a Linguística no contexto do estágio pedagógico, dotando os professores de Português de conhecimentos capazes de melhorar a sua competência linguística e comunicativa, condição de um ensino consciente da língua materna. Não se trata de encontrar soluções didácticas ou modelos para o ensino/aprendizagem da língua materna, mas sobretudo de desenvolver no estagiário uma consciencialização linguística e comunicativa que se torne operante na prática educativa. Neste sentido,

«(...) aplicar a Linguística significa informar a selecção, a organização e a apresentação dos materiais pedagógicos dos resultados da descrição-explicação das línguas particulares, nas suas diferentes variedades; aplicar a Linguística comporta sintonizar a actuação didáctica com uma clara noção de aprendizagem da língua e do complexo de operações actualizadas no desempenho; aplicar a Linguística envolve a compreensão das coordenadas e dos termos que configuram o acto verbal e bem assim do complexo de funções nele preenchidas; aplicar a Linguística passa pela utilização sistemática de uma metalinguagem coerente e explícita e pelo recurso adequado e oportuno aos próprios métodos que guiam a investigação».

(Fonseca e Fonseca 1977: 25)

Aplicar a Linguística é, em síntese, consciencializar dos meios pelos quais usamos a língua na realização de diferentes significados. É, no âmbito da formação inicial, fazer com que os estagiários adquiram um sentido de controlo



e de orientação para um trabalho de desenvolvimento, junto dos seus alunos, de um uso fluente e autónomo da língua em várias situações com vários objetivos comunicativos.

Assim, creio que a formação de professores de língua materna se tornaria mais produtiva se contasse com um trabalho de consciencialização da e uma maior sensibilização para a língua a ensinar, que é, de resto, uma componente da Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas.

Como articular os contributos da linguística com o ensino da língua materna é, sem dúvida, assunto para um diálogo fecundo entre linguistas e professores. Um diálogo que tem hoje como espaço privilegiado a formação inicial de professores de língua materna, contando também com a intervenção de formadores. É necessário, quanto a mim, intensificar esse diálogo, fazendo com que a Linguística Aplicada tenha uma intervenção mais visível neste processo de formação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (1996) – «Ser professor reflexivo», ALARCÃO, Isabel (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.
- APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.) (1998) – *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- BRUMFIT, C. (1992) – «Language Awareness in teacher education», JAMES & GARRETT (orgs.), *Language Awareness in classroom*. London: Longman, pp. 24-39.
- CARVALHO, Adalberto Dias (org.) (1995) – *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- DONMALL, B. G. (1985) – «Some implications of Language Awareness work for teacher training (pre-service and in-service)», in National Congress on Languages in Education, *Papers and Reports 6: «Language Awareness»*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 96-106.
- DUARTE, Inês (1996) – «Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?», DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et alii* (orgs.) – *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.
- FAIRCLOUGH, Norman (org.) (1992) – *Critical Language Awareness*. London: New York, Longman.
- FARIA, Isabel Hub (1995) – «Conhecer o que se sabe e saber o que se conhece», in APP, *Português, a língua dos nossos projectos*, Actas do I Encontro de Professores de Português.
- FONSECA, F. I. e FONSECA, J. (1977) – *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, F. Irene (1994) – Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino de Português. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, Joaquim (1988-89) – «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», *Diacrítica*, 3-4, Universidade do Minho, 63-67. Também se pode encontrar em FONSECA, J.

- (1992), *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, pp. 235-248.
- FREIRE, Paulo (1985) – *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley: MA: Bergin & Garvey.
- FREIRE, Paulo (1996) – *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- GIROUX, Henry A. (1990) – *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: M.E.C., Ediciones Paidós.
- HALES, Tom (1997) – «Exploring data-driven language awareness», *ELT Journal*, volume 51/3, July, Oxford University Press, pp. 217-223.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqaiya (1991) – *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press (1ªed.: 1985).
- MCGRATH, Ian (org.), (1997) – *Learning to train: perspectives on the development of language teacher trainers*, Hertfordshire, Prentice Hall Europe in association with the British Council (papers from a Symposium held at the Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh, November 1995).
- MIRA MATEUS, Mª Helena et al. (1989) – *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- POERSCH, José (1999) – «Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem», ISALP 97, 5<sup>th</sup> International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. *Proceedings*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 513-531.
- ROULET, Eddy (1980) – *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1988-89) – «Língua materna e sucesso educativo», *Diacrítica* n° 3-4, Universidade do Minho, pp. 17-24.
- SOUSA, Mª Lourdes Dionísio de (1993) – *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILELA, Graciete et alii (1995) – «Metodologia do Ensino do Português», in CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), pp. 251-256.
- VILELA, Mário (1993) – «O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?», *Diacrítica* n° 8. Braga: pp. 143-166.
- WRIGHT, Margaret (1999) – «Grammar in the languages classroom: findings from research», *Language Learning Journal*, June, n° 19, pp. 33-39.



# ÍNDICE

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apresentação                                                                                                                                                                  | 5   |
| Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável?<br><i>Fernanda Irene Fonseca</i>                                                                                               | 15  |
| Da progressão no ensino da língua: «a ordem dos artistas»<br><i>Aida Santos</i>                                                                                               | 27  |
| Da linguística ao ensino da gramática:<br>para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação<br><i>Ana Maria Brito   Helena Couto Lopes</i>                               | 49  |
| O lugar da semântica nas gramáticas escolares: O caso do tempo e do aspecto<br><i>Fátima Oliveira   Idalina Ferreira   Joaquim Barbosa   Luís Filipe Cunha   Sérgio Matos</i> | 65  |
| Entre a gramática tradicional e a gramática de valências<br><i>Fátima Silva</i>                                                                                               | 83  |
| Uso da língua e criatividade<br><i>Inês Duarte</i>                                                                                                                            | 107 |
| Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado<br><i>Isabel Margarida Duarte</i>                                                                  | 125 |
| Só me faltava a Psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento<br>da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem<br><i>Maria da Graça Castro Pinto</i>           | 135 |
| Para conceber a língua na sua plasticidade: o contributo<br>da História da Língua Portuguesa<br><i>Maria Helena Paiva</i>                                                     | 153 |
| Gramática e construção da significação<br><i>Maria Henriqueta Costa Campos</i>                                                                                                | 163 |
| Fragmentos de um discurso didáctico. O saber-(para)fazer ou o acto de mediação feliz<br><i>Maria Júlia Mendes Cordas</i>                                                      | 175 |
| Como intratextualizam os alunos a denominação lexical genérica?<br><i>Olívia Maria Figueiredo</i>                                                                             | 189 |
| A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos<br><i>Rui Vieira de Castro</i>                                                        | 201 |
| A consciencialização linguística como componente fundamental<br>na formação inicial do professor de português<br><i>Sónia Valente Rodrigues</i>                               | 225 |



APOIOS:



Faculdade de Letras  
da Universidade do Porto

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

**clup** Centro de  
Linguística da  
Universidade  
do Porto