

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS**

CLEIDE INÊS WITTKÉ

**O VALOR ARGUMENTATIVO DA ORAÇÃO
RELATIVA NO DISCURSO: UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Porto Alegre
2006

CLEIDE INÊS WITTKÉ

**O VALOR ARGUMENTATIVO DA ORAÇÃO RELATIVA NO DISCURSO:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Tese apresentada como requisito
para obtenção do grau de Doutora,
pelo Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul.

Orientadora Profa. Dra. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre

2006

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Leci Borges Barbisan, pelos conhecimentos, pela competência, pela paciência, e pelo constante apoio teórico e emocional em cada momento de nossa pesquisa.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. André Petitjean, pela atenção e apoio teórico durante minha estada em Metz, na França.

À Pró-Reitoria e à Pós-Graduação em Letras, por ter-me concedido a bolsa CAPES-PDEE, oportunizando o aprofundamento de meus estudos na França.

À coordenação, aos professores e às secretárias do Curso de Pós-Graduação em Letras.

Aos meus colegas de curso, com os quais troquei experiências e me auxiliaram em meus estudos.

Ao meu esposo; à minha irmã e às minhas sobrinhas, que foram pacientes e amenizaram este período de estudo e de produção. Enfim, a toda a minha família e aos amigos que me apoiaram nos momentos difíceis desta jornada.

Aos meus pais (in memorium) e a Deus, a quem devo minha existência.

Só peço a Deus
Eu só peço a deus que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que devia

Eu só peço a deus que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se eu fui machucado brutalmente
Eu só peço a deus que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência dessa gente
Eu só peço a deus que a mentira não me seja indiferente

Se um traidor tem mais poder do que um povo
Que este povo não esqueça facilmente
Eu só peço a deus que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganado
Para viver uma cultura diferente

Dan Torres

RESUMO

Considerando a insatisfação que o efeito do ensino de língua materna, principalmente nas questões referentes aos aspectos gramaticais (em função da forte influência da Gramática Tradicional), vem ocasionando à prática escolar e acadêmica, bem como a nova concepção de língua, linguagem e gramática, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999), o presente trabalho constrói uma reflexão sobre esse ensino, enfocando-o não como um exercício de metalinguagem mas como um processo interativo, levando em conta tanto a forma quanto o sentido veiculado pela língua em uso. Acreditando ser possível pôr em prática a abordagem dialógico-discursiva proposta pelos PCNs e tendo como hipótese geral a idéia de que o funcionamento lingüístico, enquanto forma (sistema), é importante à compreensão do sentido construído no discurso, investiga-se o papel semântico-argumentativo que a oração relativa (adjetiva) exerce no enunciado em que opera, auxiliando na constituição do sentido. Concebendo a prática escolar de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) sob um enfoque tanto lingüístico como didático-pedagógico, busca-se aparato teórico nessas duas perspectivas. No que tange à concepção de língua e à descrição semântica de linguagem, a presente pesquisa apóia-se no quadro teórico geral da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), na sua versão atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Essa teoria define o enunciado como uma unidade semântica (DUCROT, 2002; CAREL, 2002), encadeada argumentativamente por um conector, podendo o locutor

manifestar seu ponto de vista ora de modo normativo (em portanto – DC), ora de maneira transgressiva (em no entanto – PT), com base em um mesmo princípio argumentativo (lugar comum social). No que diz respeito às questões didático-pedagógicas que constituem o ensino de língua, busca-se apoio teórico (e prático) na Transposição Didática (TD) (BRONCKART e GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998ab), teoria voltada a questões que envolvem a construção do saber no meio escolar, englobando três elementos fundamentais: professor, aluno e saber. Embora esse processo seja constituído por três etapas contínuas mas distintas, este trabalho aborda somente a primeira fase, ou seja, a relação que o professor estabelece com o saber, no eixo do ensino: a passagem do saber científico ou técnico a saber a ser ensinado (didatizado), implicando sua formação inicial e continuada e o material didático que orienta sua prática cotidiana, em especial o livro didático, uma das principais fontes do seu saber. Nesse contexto, analisa-se a maneira como o livro de português descreve o saber oração relativa, tanto na oitava série do EF quanto no terceiro ano do EM, diferentes momentos em que esse conteúdo é abordado na escola, comparando-o com nossa abordagem semântica das relativas, atuando em diferentes situações enunciativas, em crônicas veiculadas pela mídia. Espera-se que o presente estudo funcione como um dos tantos meios possíveis que capacitem o aluno a desenvolver seu potencial comunicativo, tanto na prática oral como na escrita, e também inspire novas reflexões sobre a importância do funcionamento semântico no ensino de língua materna.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino do saber lingüístico oração relativa. Transposição Didática. Semântica Argumentativa.

RÉSUMÉ

En envisageant l'insatisfaction que l'effet de l'enseignement de la langue maternelle, surtout les questions grammaticales (en fonction d'une très forte influence de la Grammaire Traditionnelle) provoque dans sa pratique à l'école et à l'université, et aussi la nouvelle conception de langue, langage et grammaire, proposée par les Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999), cette étude fait une réflexion sur cet enseignement, en le définissant non pas comme un exercice de métalangage, mais comme un processus interactif, considérant aussi bien la forme que le sens véhiculé par l'emploi de la langue. La croyance que l'approche discursive des PCNs est possible d'être effectuée et partant de l'hypothèse que le mécanisme linguistique, comme forme est essentiel pour la compréhension du sens du discours, on cherche le rôle sémantico-argumentatif que la proposition relative exerce dans l'énoncé où elle opère, en aidant la constitution du sens. En concevant la pratique scolaire de la Langue Portugaise dans l'Enseignement Fondamental (EF) et Moyen (EM) sous son aspect linguistique et aussi didactique et pédagogique, on cherche un support théorique dans ces deux perspectives. Pour la conception de langue et pour la description sémantique du langage, cette recherche soutient son étude dans le cadre théorique de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue (ANL), dans sa version actuelle, la Théorie des Blocs Sémantiques (TBS). Cette théorie définit l'énoncé comme une unité (DUCROT, 2002; CAREL, 2002), argumentativement enchaînée par un connecteur, donc, le locuteur peut exprimer son point de

vue sur sa forme normative (em Donc – DC) ou transgressive (en Pourtant – PT), à partir d'un même principe argumentatif (place ordinaire social). En ce qui concerne les questions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de la langue, on cherche le support théorique (et pratique) dans la Transposition Didactique (TD) (BRONCKART ET GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998ab), discipline qui étudie des questions sur la construction du savoir à l'école, comprenant trois éléments principale: le professeur, l'élève et le savoir. Quoique ce processus soit bâti par trois étapes continues mais distinctes, ce travail approche seulement la première phase, c'est-à-dire, le rapport du professeur avec le savoir, dans l'axe d'enseignement: le passage du savoir savant ou technique au savoir didactisé, ce qui implique la formation initiale et continue du professeur et le matériel didactique qui oriente sa pratique quotidienne, surtout le livre didactique, une des sources prioritaires de son savoir. Dans ce contexte, on analyse la manière comme le livre didactique décrit le savoir proposition relative, dans huitième et troisième années, différents moments où ce contenu est étudié à l'école. Après, on fait une confrontation de cette description avec notre approche sémantique des propositions relatives qui agissant dans différentes situations énonciatives, dans les chroniques véhiculées par la média. On espère que cette étude soit un des chemins possibles pour le but d'habiliter l'élève à développer son potentiel communicatif, dans la pratique orale et écrite et qu'elle motive de nouvelles réflexions sur l'importance du fonctionnement de la langue maternelle, en ce qui concerne son emploi.

Mots-clef: Enseignement de la langue maternelle. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enseignement du savoir linguistique proposition relative. Transposition Didactique (TD). Sémantique Argumentative.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).....	19
2.1	Definição e características	19
2.2	Organização e funcionamento.....	21
2.2.1	Interdisciplinaridade e contextualização	22
2.3	Concepção de língua e de linguagem.....	23
2.3.1	Conhecimentos produzidos na subárea de Língua Portuguesa	26
2.4	Concepção de gramática.....	27
2.5	Competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LM.....	29
2.6	Fatores importantes à concretização dos PCNs no meio escolar	32
2.6.1	Contribuição da ANL/TBS à prática dos PCNs voltados ao ensino de LM	34
3	GRAMÁTICA	38
3.1	Definição e origem	39
3.2	Diferentes tipos de gramática.....	43
3.2.1	A Gramática Normativa	43
3.2.2	A Gramática Descritiva	44
3.2.3	A Gramática Interna (ou Internalizada)	46
3.3	Diferentes abordagens do fenômeno lingüístico oração relativa (adjetiva).....	47
3.3.1	Perspectiva da Gramática Normativa	48
3.3.2	Perspectiva da Gramática Descritiva	52
3.3.3	Perspectiva da Gramática de Usos (Funcional)	54
3.3.4	Outras abordagens lingüísticas da oração relativa	57
3.4	O papel da Lingüística enquanto ciência no ensino de língua	65

4	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA (TD) – uma prática multidisciplinar	70
4.1	Origem e definição	71
4.1.1	Seqüências didáticas	78
4.1.2	Relação entre processo didático e processo pedagógico	80
4.2	O papel da TD no ensino de LM.....	81
4.3	Descrição do saber oração relativa em livros didáticos de LM	86
4.3.1	Análise de três livros de Português voltados ao EF (8ª série).....	87
4.3.2	Análise de três livros de Português voltados ao EM.....	96
4.3.3	Considerações sobre os LDs analisados	103
5	ABORDAGEM SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO	105
5.1	Epistemologia da ANL.....	105
5.1.1	Passagem de língua e fala para frase e enunciado, ou melhor, para discurso.....	109
5.2	Por uma concepção de língua em uso.....	112
5.3	Teoria da Argumentação na Língua (ANL): primeira e segunda fases.....	115
5.4	Terceira fase: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)	121
5.4.1	Encadeamentos argumentativos: aspectos normativos em DC e transgressivos em PT	122
5.4.2	Argumentação Interna (AI) e Argumentação Externa (AE)	124
6	METODOLOGIA E ANÁLISE.....	130
6.1	Procedimento metodológico e transposição didática dos termos fundamentais à aplicação da TBS	130
6.2	TBS aplicada ao discurso: o papel argumentativo da oração relativa no enunciado	135
6.3	Discussão e sistematização do resultado dos dados analisados.....	173
6.4	Comparação entre a descrição da oração relativa no livro didático e seu funcionamento semântico-argumentativo no discurso analisado	177
7	CONCLUSÕES	180
	REFERÊNCIAS.....	185

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivenciamos uma época em que acontecem constantes avanços científicos e tecnológicos, o que exige que estejamos sempre reformulando e ajustando nossos saberes (e nossos discursos), ampliando e reorganizando as áreas de conhecimento. Também a escola, a Universidade, e o meio educacional como um todo, precisam acompanhar tais inovações, sendo de fundamental importância a renovação dos currículos que orientam o trabalho diário de nossos professores e especialistas em educação, adequando nossa prática cotidiana aos objetos de estudo e objetivos almejados, bem como às teorias que sustentam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino de língua materna tem suscitado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos, já que sua prática não tem produzido os efeitos desejados, pois em vez de funcionar como potencial cultural e interativo, tem sido trabalhado como um conteúdo estanque, desvinculado do processo comunicativo, o que torna esse saber algo muito distante e difícil de ser apreendido, já que fica destituído de sentido. Tal polêmica tem ocorrido tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, no entanto, embora muito se tenha discutido, na prática de sala de aula poucos avanços podem ser percebidos, o que angustia não só os professores, mas toda a comunidade escolar, e também o governo.

Com a publicação (em 1998, 1999) e a entrada em vigor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que sugerem uma nova abordagem de língua e de linguagem (com base na concepção discursivo-dialógica bakhtiniana), e definem o ensino de língua enquanto ato social, um processo interlocutivo, em que alguém diz algo a outro alguém, com alguma intenção, o estudo das formas lingüísticas, o que também denominamos gramática, deixa de ser visto como um saber isolado, desligado do todo que constitui a língua, devendo ser trabalhado a partir de seu funcionamento no discurso. A nova postura diante do ensino de língua acabou acirrando a polêmica em torno dessa prática, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado ao ensino de gramática. Assim, antigas questões voltaram a incomodar: devemos ou não ensinar gramática nas aulas de língua portuguesa? (POSSENTI, 2002); que gramática ensinar e como podemos trabalhá-la para que surta um efeito produtivo? (NEVES, 2002, 2003ab, sugere a gramática de usos); o que é gramática? Existem diferentes tipos? (TRAVAGLIA, 2003a); quanto tempo de nossa aula devemos dedicar a essa prática?; o que significa trabalhar gramática no texto?; há diferença entre gramática da língua oral e da língua

escrita?, entre outros questionamentos recentes e antigos que permeiam o contexto educacional.

A nova realidade do ensino nacional acabou intensificando a preocupação dos professores quanto à qualidade e à eficácia do ensino de língua materna, ainda mais no que se refere à leitura (compreensão), à produção textual e ao ensino de gramática. Esse último aspecto parece, no entanto, ser o mais preocupante pois, embora o professor queira mudar o modo de estudar as formas lingüísticas, as raízes da concepção teórica da Gramática Normativa (GN) são tão fortes que ele se sente perdido e, muitas vezes, muda a roupagem, empregando o texto, mas continua descrevendo e classificando via regras, como meras formas, isentas de sentido, concebendo a língua como meta e não como uso, funcionamento (TRAVAGLIA, 2003ab).

Na atual conjuntura, depois de muitas discussões, parece haver consenso quanto à importância do ensino de gramática no processo de conhecimento e domínio do uso da língua materna, todavia, ainda paira a dúvida: como devemos trabalhá-la em sala de aula para que seja um saber significativo à vida cotidiana do aluno? Quais estratégias devem ser empregadas para que seu ensino seja interessante e produtivo no conhecimento da língua? Em outras palavras, o professor se pergunta: o que devemos ensinar? A quem? Por que ensinar?, e ainda, como ensinar? Entendemos, nessas condições, que a teoria de Transposição Didática (TD) possa vir a ser um importante instrumento teórico no processo de ensino de língua, apontando respostas a essas e a outras questões pertinentes à sua prática didática e pedagógica (BRONCKART e GIGER, 1998).

Tal incerteza tem estado presente tanto nas escolas como nas universidades, pois os profissionais da área tateiam na busca de respostas a suas angústias. Diante desse quadro nacional, encontramos profissionais mais conservadores que, por receio de experimentar algo novo, continuam ensinando a língua sob perspectiva teórica da Gramática Tradicional (GT), privilegiando a norma e a nomenclatura, em detrimento do uso, concebendo a língua como se fosse uma modalidade única e homogênea. Há também os insatisfeitos e mais arrojados que inovam e privilegiam os princípios que regem a Gramática Descritiva, procurando mostrar como as regras ocorrem, sem, no entanto, questioná-las. E existem ainda aqueles que vão mais além, explorando o ensino da língua sob o olhar da Gramática Interna do aluno, ou seja,

da Gramática de Uso, visando antes ao entendimento do emprego da língua do que ao ensino da metalinguagem propriamente dita.

No que tange ao ensino de gramática, enquanto atividade lingüística, Possenti (2002) sugere que o professor empregue os três tipos de gramática no ensino de língua, dependendo dos objetivos que pretende atingir. Embora todos sejam importantes, no que se refere à prioridade dada a cada um deles, o autor orienta que se dê mais ênfase à gramática internalizada (pois essa é a que o aluno já domina), depois à descritiva e, por fim, de modo menos enfático, se trabalhe a normativa. O importante, ressalta Possenti (2002), é que o aluno saiba expressar-se de diversas maneiras, conforme o ambiente e a ocasião exigirem. Aprender uma língua é, nessa ótica, “aprender a dizer a mesma coisa de maneiras diversas” (p. 92).

Apesar das divergências entre as diferentes linhas teóricas que estudam a linguagem e entre os próprios professores de língua, podemos dizer que há duas questões em comum. A primeira é que a gramática, enquanto funcionamento lingüístico no discurso, é um saber que deve ser explorado no ensino de língua. A segunda é que o modo como a gramática vem sendo trabalhada em sala de aula, sob uma perspectiva metodológica tradicional, não produz os efeitos interlocutivos esperados no conhecimento e no domínio de nossa língua, portanto, precisa ser alterado (GERALDI, 2001; NEVES, 2003ab).

Então, nos perguntamos, como pode o meio acadêmico, o professor, e a escola como um todo efetuar essa mudança não somente do saber propriamente dito, mas principalmente do modo de ensinar a conhecer e a dominar o uso de nossa língua materna? O que devemos fazer para que a língua seja vista como um processo interativo, construtor de sentido, instância em que a argumentação é construída (DUCROT, 1988) e não um mero instrumento estrutural (enquanto forma)? E ainda, o que fazer para que o ensino de português seja uma oportunidade para desenvolver o potencial de expressão, possibilitando que o aluno conheça a si mesmo e aos outros que o cercam, ao invés de ser um exercício de metalinguagem, um estudo de nomenclaturas soltas e sem sentido?

Acreditamos que a aula de português deva ser um freqüente exercício de reflexão, cujo efeito seja a construção de um ser que saiba pensar, isto é, saiba avaliar os possíveis sentidos construídos na e pela língua, assumindo uma postura diante dos fatos reais de seu cotidiano. No entanto, não é essa a realidade que temos encontrado no meio escolar e universitário, por

isso precisamos criar estratégias que mudem tanto as concepções vigentes quanto a metodologia empregada.

Pensando então o ensino de língua materna (LM) sob um enfoque discursivo, ou seja, sob uma perspectiva lingüística e didático-pedagógica, direcionamos nossa pesquisa a uma reflexão sobre essa prática, mais especificamente sobre o ensino de gramática, na tentativa de construir uma maneira produtiva e significativa de abordá-la em sala de aula, conciliando a forma com o sentido que a língua produz quando posta em uso, ao nos comunicarmos, conforme orientam os princípios defendidos pelos PCNs. Ao entender o ensino e aprendizagem de língua como um ato discursivo, em constante transformação, precisamos conceber a língua enquanto materialidade lingüístico-discursiva que viabiliza o processo comunicativo de recepção e de produção verbal, no meio social em que vivemos. No entanto, as condições da presente pesquisa não possibilitam que abordemos esse ato interlocutivo em sua integridade. Sendo assim, por questões metodológicas, direcionamos nosso interesse ao processo que envolve o ensino dos aspectos lingüísticos, procurando conciliar a forma (a estrutura) com seu uso em cada situação enunciativa, ao produzir sentido.

Tendo como hipótese geral o fato de que o funcionamento gramatical da língua também é importante à constituição do sentido construído pelo discurso, optamos por enveredar nosso estudo para entender o funcionamento lingüístico da língua, investigando o papel argumentativo que a oração relativa (adjetiva) exerce no enunciado em que toma parte. Desdobramos esse problema geral em três diferentes questionamentos, os quais norteiam o percurso de nosso trabalho: 1 Segundo os PCNs, o que devemos ensinar nas aulas de Português e de que modo devemos fazê-lo? 2 Por que é tão difícil nos libertarmos dos tradicionais exercícios gramaticais e qual é a origem da fundamentação teórica e metodológica da GN? 3 Quais teorias, tanto na perspectiva da lingüística como da didática, podem auxiliar em nossa pesquisa semântica sobre o funcionamento argumentativo da oração relativa ao atuar discursivamente em diferentes situações enunciativas?

Sob tais condições, iniciamos nosso estudo em busca de respostas à primeira questão, dedicando o segundo capítulo de nossa pesquisa aos PCNs, definindo e caracterizando esse texto oficial. Ao descrever as diretrizes que os Parâmetros preconizam para o ensino de língua materna, explicitamos o modo como o referido documento se organiza e funciona, na medida em que define sua concepção de língua, de linguagem e de gramática, especificando as

competências e habilidades necessárias ao ensino e aprendizagem dessa prática escolar. Definimos também os fatores considerados fundamentais à concretização dessas Diretrizes no ensino de língua, especificando por que entendemos que a Teoria da Argumentação na Língua (ANL), por meio da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), pode vir a ser um importante instrumento teórico que viabilize a nova prática na escola.

Feito isso, e procurando melhor entender o atual funcionamento do ensino de “gramática”, seguimos o presente trabalho buscando responder à nossa segunda questão, referente às origens e à forte influência que a GT sempre exerceu e ainda hoje exerce no ensino de língua, nas escolas e mesmo nos Cursos de Letras, no meio acadêmico. Para tanto, definimos a gramática, resgatando sua origem e descrevemos as diferentes concepções pelas quais tem passado, ao longo de sua existência. Considerando nosso recorte lingüístico do funcionamento semântico da oração relativa, investigamos também as diferentes abordagens desse fenômeno gramatical, sob diversas concepções teóricas. Finalizamos, então, investigando o papel que a Lingüística, enquanto ciência da linguagem, desempenha no ensino de língua, principalmente no que se refere à formação do futuro professor de Português (ILARI, 1992; COSERIU, 2002).

Na seqüência, procurando responder a nosso terceiro questionamento, desenvolvemos os capítulos 4, 5 e 6. Enquanto o primeiro está direcionado a questões didáticas e pedagógicas que envolvem o ensino de língua, o segundo volta-se à teoria lingüística que sustenta nossa abordagem semântica da oração relativa, análise que será desenvolvida no capítulo 6.

Pensando o ensino de língua materna enquanto prática didática e pedagógica, buscamos na teoria da Transposição Didática (TD) subsídios teóricos e práticos para lidar com esse processo, no ambiente escolar (SCHNEWULY, 1994; PETITJEAN, 1998ab). Procuramos entender o funcionamento discursivo da língua sob o enfoque didático e pedagógico, com o auxílio teórico da TD, por acreditar que o processo pelo meio do qual ocorre a reelaboração do conhecimento científico para o didático pode funcionar como via de transformação do atual modo de lidar com a gramática, no ensino de língua portuguesa, assim como preconizam os PCNs.

Conforme mostraremos no quarto capítulo, a TD constitui-se a partir de um triângulo que envolve três elementos: professor e aluno, na base, e o saber, no ápice. Esse processo é

formado por várias etapas que dizem respeito a aspectos tanto didáticos quanto pedagógicos. A primeira etapa da TD (em sua esfera interna) refere-se à relação que o professor estabelece com o saber, ou seja, à passagem do saber científico ou técnico a saber didatizado, o que inclui a formação inicial e continuada do professor e o material didático que orienta sua prática cotidiana, essencialmente o livro didático, sua principal fonte de saber. Lidamos, nessa situação, com o saber a ser ensinado. A segunda etapa remete ao contrato didático, quer dizer, à relação estabelecida entre professor e aluno, na medida em que lidam com o saber, trata-se do saber ensinado. Já a terceira etapa considera a relação que o aluno estabelece com o saber, construindo sua aprendizagem, é o saber adquirido (BRONCKART e GIGER, 1998).

Essas três etapas ocorrem de modo interligado e contínuo, no entanto, considerando os limites da presente pesquisa, optamos por abordar apenas a primeira etapa desse processo, seu aspecto didático, concentrando-nos na relação estabelecida entre professor e saber, ou seja, no eixo do ensino. Temos consciência de que todo ensino implica uma aprendizagem, todavia, devido aos recortes necessários ao nosso enfoque do ensino de língua materna, direcionamos nossa atenção à primeira fase desse processo, mas isso não significa que ignoremos a importância das demais fases que o constituem.

Iniciamos então a quarta seção com a definição da TD, ressaltando a importância da elaboração de seqüências didáticas e da diferente relação estabelecida entre o processo didático e o processo pedagógico, nessa prática escolar. Além disso, destacamos o papel que a TD exerce no ensino de língua materna. Por fim, preocupados com o nível de transposição que ocorre no material didático empregado no ensino de língua materna, analisamos a descrição da oração relativa em livros de Português, direcionados à oitava série do Ensino Fundamental (EF) e ao terceiro ano do Ensino Médio (EM), diferentes momentos em que esse saber é abordado.

Defendendo, nesse contexto, a tese de que a Semântica Argumentativa desenvolvida por Ducrot (1984, 1987, 1988, 1995, 1998, 2002), Anscombe (1995, 1998), e mais recentemente por Carel (1997, 2001b, 2002), pode servir de aparato teórico à nossa abordagem do funcionamento discursivo da oração relativa, no enunciado em que atua, seguimos o quinto capítulo situando e definindo os conceitos básicos da ANL, na sua versão atual, a TBS. Iniciamos com o resgate da origem da ANL, enfocando a passagem de língua e fala para frase e enunciado, e também delimitamos a concepção de língua em uso e de

gramática, no presente estudo. Seguimos especificando as diferentes fases pelas quais essa teoria tem passado, sempre defendendo a tese de que a argumentação está inscrita na própria língua, até chegar à sua terceira versão. No momento atual da teoria, o enunciado é concebido como unidade semântica (CAREL, 2002), ou seja, dois segmentos (S1 e S2) encadeados argumentativamente por um conector, formando um bloco, um único sentido. Tal unidade permite que o *locutor ora assumo o ponto de vista normativo (em portanto), ora transgressivo (em no entanto)* de um mesmo princípio argumentativo (lugar comum argumentativo). Explicamos ainda o modo como o discurso pode associar-se a uma palavra, ao produzir seu sentido. Essa associação pode ocorrer de modo interno ou externo, constituindo a Argumentação Interna (AI) e a Argumentação Externa (AE) da entidade lexical que define.

Chegamos assim à etapa final de nossa pesquisa, ao sexto capítulo, que consiste na investigação do papel semântico-argumentativo exercido pelas orações relativas nos enunciados em que tomam parte, atuando em três crônicas publicadas pelo jornal Zero Hora (ZH). Após definir a metodologia adotada e transpor os termos fundamentais à aplicação da TBS, investigamos os diferentes funcionamentos argumentativos exercidos pelas relativas, nas situações enunciativas selecionadas. Com base em uma teoria da Semântica Argumentativa, efetuamos uma análise semântica (que não deixa de ser uma análise “gramatical”) das orações relativas, em seu pleno funcionamento, considerando-as enquanto construtoras de sentido e não como elementos a serem classificados. Acreditamos que nossa abordagem semântico-argumentativa da oração relativa possa servir de reflexão e aponte um caminho a essa nova realidade do ensino de língua portuguesa, funcionando não como mera prática gramatical (classificatória, voltada à metalinguagem), mas como um processo discursivo, uma atividade diária em uso, quer dizer, sob a prática constante da elaboração de sentido. Para finalizar, estabelecemos uma comparação entre a abordagem que os livros didáticos estudados fazem do saber oração relativa e a nossa análise do funcionamento semântico desse fenômeno lingüístico, buscando encontrar possibilidades que tornem o ensino de gramática (enquanto língua em uso) um caminho que capacite o aluno a desenvolver seu potencial comunicativo, tanto na modalidade oral quanto escrita. Finalizamos então apresentando considerações gerais sobre a tese em seu conjunto.

Enquanto acadêmicos doutorandos em Lingüística Aplicada e futura professora do Curso de Letras, sentimo-nos compromissados em auxiliar nessa árdua e necessária tarefa de

refletir e de repensar o papel do saber conhecimento lingüístico atuando no discurso, enquanto ato interlocutivo, e também as implicações de seu procedimento metodológico no exercício diário que envolve a aula de língua materna, no Ensino Fundamental e Médio.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Considerando que os PCNs são documentos de natureza oficial e estão direcionados ao ensino de todo o território brasileiro, como futura professora universitária, sentimo-nos compromissados em entender de modo crítico suas orientações, construindo então um caminho prático, com base teórica, que possa auxiliar os professores do EF e do EM, bem como os estudantes do Curso de Letras, futuros professores de língua, a realizarem suas atividades didático-pedagógicas condizentes com esses Princípios. Para tanto, julgamos pertinente especificar como os textos oficiais concebem a linguagem e também entender o modo como eles idealizam o ensino de LM no meio escolar, tanto no EF quanto no EM.

Iniciamos então definindo o que são os PCNs, descrevendo a maneira como estão organizados. Depois, delimitamos sua concepção de linguagem e de gramática (enfoque central de nossa tese), especificando os conhecimentos próprios à área de LM, destacando as habilidades e competências almejadas por esse ensino. Finalizamos a presente seção justificando o porquê de nossa escolha teórica, ou seja, explicamos as razões que nos levam a crer que uma teoria semântico-argumentativa, como é o caso da ANL/TBS (sempre lembrando que existem outras abordagens possíveis) pode auxiliar no processo didático-pedagógico que torna os Parâmetros de Língua Portuguesa (LP) uma prática viável. Apresentamos tal justificativa por acreditar que o ensino de língua preconizado pelos PCNs, principalmente no que se refere à gramática, sob a perspectiva da língua em uso, é possível de ser posto em prática e vemos a teoria semântica de Ducrot e Carel como um dos instrumentos que podem viabilizar tal realização.

2.1 Definição e características

Os PCNs consistem em um documento oficial, de referência nacional ao ensino, elaborado por um grupo de estudiosos e profissionais da educação, envolvendo docentes das diferentes áreas de ensino, inclusive professores de língua materna, com vistas a melhorar a qualidade do ensino, padronizando-o em todo o país. O novo Parâmetro Nacional privilegia o desenvolvimento de competências básicas (adquiridas pelo exercício de determinadas habilidades) e não mais o acúmulo de informações. É importante ressaltar que, embora a preocupação seja em estabelecer determinado parâmetro para todo o Brasil, há também o

cuidado de que cada região possa manter e cultivar suas características peculiares, sem desprezar sua identidade regional. Conforme especifica o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, na introdução dos PCNs, esses documentos “servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atualização profissional”(1998, p. 6 e 1999, p. 11).

Concordamos com Rojo (2002) quando a autora vê nos PCNs um avanço nas políticas educacionais brasileiras, em especial no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, por incentivar estudos lingüísticos contra o iletrismo e visar à cidadania crítica e consciente. A autora ressalta a importância na troca de grades de objetivos e de conteúdos pré-fixados por diretrizes que servirão de norte à prática docente em geral. Por outro lado, a nosso ver, existem poucas orientações sobre os procedimentos didático-pedagógicos adequados a cada área (principalmente no EM) e seus objetos e objetivos de ensino, o que dificulta uma padronização qualificada quanto ao modo de pôr em prática as habilidades e as competências sugeridas.

Os Parâmetros reorganizam o currículo escolar em áreas e subáreas, ressaltando a necessidade de desenvolver as competências cognitivas e culturais do aluno, oportunizando-lhe um pleno desenvolvimento humano que coincida com aquilo que se espera dele na esfera de produção, no contexto social, principalmente, ao concluir o Ensino Médio. Tais competências percebem o aluno como um ser social, tanto na esfera cultural quanto em suas atividades políticas e econômicas; enfim, são condições para que ele exerça sua cidadania, num meio democrático.

Essa nova concepção de ensino e aprendizagem, esclarece Rojo (2002), requer conhecimento, reflexão e empenho no exercício da transposição didática (BRONCKART e GIGER, 1998) dos princípios teóricos que fundamentarão as práticas em sala de aula. Esse esforço envolve tanto a elaboração de currículos plurais, próprios a cada região, como a construção de materiais didáticos que possibilitem a prática desses conhecimentos. Somos solidários à posição da autora de que a realização desse processo exige tanto uma formação inicial (acadêmica) quanto continuada dos professores e educadores envolvidos nesse processo. Para tanto, o plano pedagógico da escola deve contemplar tempo e espaço para que

o professor possa estudar, discutir e planejar, dentro e fora da escola, as teorias e os procedimentos adequados aos objetivos propostos.

2.2 Organização e funcionamento

Os PCNs direcionados ao Ensino Fundamental estão organizados por meio de diferentes áreas curriculares tais como: *Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Matemática; Ciências Naturais; História; Geografia; Arte e Educação Física*. Essas áreas estão, por sua vez, fundamentadas em questões sociais que envolvem *Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo*, temas considerados relevantes à educação. No caso específico da área de Língua Portuguesa, esse documento está organizado em duas partes: na primeira, acontece a apresentação da área e a definição de linhas gerais da proposta; na segunda, direcionada ao terceiro e quarto ciclos (de quinta a oitava séries), são definidos os objetivos e conteúdos, com orientações didáticas, ressaltando relações estabelecidas entre o ensino de LP e as tecnologias da comunicação, bem como a definição de critérios de avaliação.

No que tange ao Ensino Médio, os Parâmetros estão organizados em três grandes áreas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias*, construindo uma concepção curricular transdisciplinar, direcionada à construção integral do aluno, enquanto ser humano. A primeira das três, ou seja, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, concebe a linguagem como um ato de produção de sentido e está, por sua vez, constituída pelas subáreas de *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática*, compondo, assim, um conjunto transdisciplinar de saberes. Nesse nível de ensino, os textos de cada uma das três áreas apresenta fundamentação teórica, orientações sobre a seleção de conteúdos e métodos a serem empregados em cada subárea, além das competências e habilidades que devem constituir o perfil do aluno que conclui a Educação Básica. Tal modo de conceber o ensino remete a mudanças não só didáticas, mas também pedagógicas, implicando que o conhecimento seja construído de modo contextualizado, explorando a prática interdisciplinar.

2.2.1 Interdisciplinaridade e contextualização

Na perspectiva dos Parâmetros, a interdisciplinaridade é muito mais do que a simples justaposição de disciplinas, consiste em um estudo integrado em que várias áreas trabalham em um mesmo projeto, dialogando entre si, com objetivos afins. Essa postura parece ser uma saída à atual fragmentação do saber, vivenciada por nosso ensino, pois, transpondo-se as fronteiras disciplinares, o saber passará a ter sentido global, contextualizado. Sob o ponto de vista defendido pelos PCNs, organizar a prática pedagógica por meio de projetos traz vários benefícios tais como a flexibilização do tempo, maior envolvimento e comprometimento do aluno com a atividade proposta e, em consequência, com a própria aprendizagem, mais harmonia entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre ela (ROJO, 2002).

O recurso da contextualização do saber é uma estratégia que a escola pode empregar para fazer com que o aluno passe de mero espectador a sujeito integrado que participa e toma decisões durante sua aprendizagem. Caso seja bem trabalhada, a transposição didática¹ oportunizará aprendizagens significativas que podem levar o aluno a estabelecer relação de reciprocidade com o objeto de ensino. Em sua amplitude, a contextualização engloba diferentes áreas que dizem respeito à vida pessoal, social e cultural do aluno, mobilizando também competências cognitivas já adquiridas, o que a LDB sintetiza sob a forma de trabalho e cidadania.

A realidade cotidiana e as relações que o aluno estabelece com o meio físico e social devem ser úteis para dar significado a qualquer conteúdo contemplado no currículo, já que funcionam como elo entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que se faz no dia-a-dia. Dentre as várias mudanças pelas quais o processo de ensino-aprendizagem precisa passar diante de tal postura, principalmente no que tange à área de Língua Portuguesa, no EF, e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no EM, está o modo como concebemos e lidamos com língua e linguagem.

¹Mesmo fazendo referência à transposição didática, os PCNs não a definem teoricamente. Assim, foi nossa leitura desse texto que nos levou a interpretá-la como sendo o processo em que o professor seleciona, aplica, desenvolve, reorganiza determinadas teorias, posicionando-se diante delas, na medida em que constrói sua prática em sala de aula. A transposição didática constitui-se por diferentes etapas estabelecidas a partir da relação

2.3 Concepção de língua e de linguagem

A área de Língua Portuguesa no EF concebe a linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (PCNs, 1998, p. 21). E a língua é vista nessa ótica como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (idem). Já na área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, no EM, a concepção de linguagem defendida consiste na “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNs, 1999, p 125). Enfim, a linguagem é um ato interlocutivo que produz sentido.

Ao constituir-se por meio de símbolos, a linguagem habilita o ser humano a pensar, a comunicar-se e a construir conhecimento. Na perspectiva dos Parâmetros, fundamentada na ótica enunciativo-dialógica de Bakhtin (1992), a linguagem é social, isto é, organiza e é organizada pelo homem, sendo, portanto, assim como ele: criativa e pluridimensional. Ela é produção e produto cultural das práticas sociais, o que implica seu caráter interativo, pois intermedeia a relação produzida entre os homens, no momento em que esses se comunicam. Tal comunicação é efetuada via linguagem verbal, através da língua, tanto oralmente quanto por escrito, o que possibilita que o sujeito represente, organize e transmita seus pensamentos. Nesse contexto, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCNs, 1998, p. 19). Enquanto a linguagem é uma potencialidade comum a todo ser animal (mais desenvolvida no ser humano), podendo ser verbal ou não-verbal; a língua é uma produção sócio-humana particular (verbal), que articula e dá sentido às experiências vivenciadas por dada comunidade lingüística, em determinado tempo e lugar, quer dizer, em dada situação enunciativa.

É, então, nas práticas sociais que a linguagem, via língua, produz sentido, ao ser estruturada, compartilhada e negociada pelos interlocutores quando efetuam suas trocas lingüísticas. Sob essa concepção, a linguagem/língua corresponde a uma visão de mundo

entre três elementos fundamentais: professor, aluno e saber, formando um triângulo didático-pedagógico, conforme especificamos no quarto capítulo do presente estudo.

plena de significações, que vai além de seu aspecto formal. Por isso, ao estudá-la, precisamos transcender sua forma (sua metalinguagem), considerando também sua inter-relação contextual, semântica e gramatical, que é própria de sua natureza interativa. Tal medida fará com que o aluno entenda a linguagem sob uma perspectiva intra-subjetiva, intersubjetiva e social, ou seja, construindo sentido.

Remetendo esse aspecto ao ensino de língua em sala de aula, as concepções defendidas pelos PCNs nos orientam que a norma padrão da língua pode ser trabalhada, já que é uma das variantes lingüísticas, no entanto, não deve ser vista como única e homogênea, em função de sua legitimação social. O objeto de ensino, ou melhor, de aprendizagem “é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCNs, 1998, p. 22). Assim, quanto mais variedades lingüísticas o aluno dominar, maior será seu potencial de interação social, em diferentes esferas, e melhor será sua comunicação com o outro (POSSENTI, 2002).

Considerando a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática condizente ao conhecimento que o sujeito traz consigo e, aos poucos, vai aperfeiçoando, enquanto análise lingüística, a prática de LP constitui-se por exercícios discursivos de constante escuta e leitura. Esses exercícios envolvem produção, de textos orais e escritos que, segundo os PCNs (1998, p. 27), “devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. Para que isso ocorra, o professor precisa planejar e executar atividades que habilitem o aluno a aprender e a manipular textos escritos variados e a adequar o registro oral a situações interlocutivas, mais ou menos próximas da escrita padrão. Então, nos perguntamos, como fazer isso? Estão os professores do EF e do EM, bem como os futuros, preparados para essa nova postura em sala de aula? Quais serão os efeitos das incertezas metodológicas no ensino de língua?

Conforme orientam os princípios defendidos pelos Parâmetros, na escola, a linguagem deve ser objeto de uso, de reflexão e de análise², o que possibilita a interação do aluno com os significados veiculados, levando-o a tomar consciência do poder constitutivo que ela possui. Em outras palavras, o estudo da linguagem deve ser um exercício que oportunize que o aluno

² Ver pertinentes reflexões e sugestões apresentadas por Márcia Mendonça (2006), no capítulo 11 do livro “*Português no ensino médio e formação do professor*”.

adquirir competência discursiva, isto é, que seja capaz de empregar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diversas situações de interlocução oral e escrita. Essa questão está bastante marcada nos PCNs de Língua Portuguesa voltados ao EF, pois seus conteúdos estão organizados em dois eixos centrais: um direcionado às práticas de uso da linguagem e outro às práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem³.

O primeiro eixo remete a questões enunciativas: o contexto, as condições de produção e de circulação dos enunciados (por meio de textos orais e escritos), o locutor, o interlocutor, o modo de construção do sentido, enfim, diz respeito às suas condições interlocutivas. Consistem em situações didáticas organizadas de modo a analisar tanto os produtos obtidos no processo quanto o próprio processo, implicando o levantamento de necessidades, dificuldades e facilidades que orientarão os aspectos a serem abordados.

O segundo eixo trabalha, por sua vez, com as variações lingüísticas, considerando a organização da estrutura do enunciado, com o uso do léxico, suas relações morfossintáticas, analisando aspectos lingüísticos que entram em jogo quando nos comunicamos. Consiste na elaboração de instrumentos que viabilizem analisar o funcionamento da linguagem em situações de interlocução (ao escutar, ao ler, ao redigir), enfatizando aspectos lingüísticos ampliadores da competência discursiva do aluno. Nesse contexto, “os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs e, são portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino” (ROJO, 2002, p. 34). Para Brait (2002, p. 19), os gêneros são “um repertório das formas de discurso na comunicação socioideológica”. Sob uma perspectiva bakhtiniana, a autora entende que ao pensar em gêneros discursivos devemos remeter-nos à esfera de atividade em que eles se formam e atuam, considerando suas condições de produção, sua circulação e sua recepção. Nas palavras de Brait, “o gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as coerções das práticas discursivas” (p. 21).

Seguindo essa linha de pensamento, Pompílio et al. (2002) ressaltam que o exercício de reflexão metalingüística não se dá de maneira concomitante com as atividades de uso, já

³ Em seu artigo “*Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*”, Roxane Rojo (2002) desenvolve de maneira significativa essa questão.

que a prática sugerida pelos PCNs quebra a costumeira seqüência de leitura, interpretação de texto e estudo de gramática apresentada pela maioria dos manuais didáticos que servem de referência ao trabalho do professor. Esse exercício deve ocorrer por meio de atividades realizadas no decorrer do ano letivo, e até mesmo ao longo de toda a atividade escolar, no uso da língua, nas mais variadas situações, atrelado aos gêneros e aos textos trabalhados, sem, no entanto, reduzi-los a meras atividades que descrevem normas e regras.

2.3.1 Conhecimentos produzidos na subárea de Língua Portuguesa

A novidade apresentada pelos PCNs, no que tange ao ensino de língua materna, consiste no seu deslocamento de disciplina individual a um eixo central de interdisciplinaridade, em que pode interagir com o conteúdo das demais disciplinas, voltando-se a uma reflexão sobre o uso da língua no meio social e no cotidiano. Tal postura faz repensar a concepção dicotomizada em língua e literatura, principalmente no EM, o que levava a organizar o ensino de língua portuguesa em partes diferenciadas, voltadas à gramática, à literatura e à redação. Sendo interdisciplinar, a língua materna não mais pode ser entendida como um saber fragmentado; ao contrário, deve ser concebida e trabalhada como um todo, em pleno funcionamento, já que cada uma dessas partes não possui existência própria, só adquire sentido quando relacionadas umas com as outras.

Os Parâmetros sugerem que o professor de língua faça um diagnóstico dos saberes que o aluno já possui e a partir deles construa um plano de ação, suprimindo as necessidades imediatas e realizando um saber lingüístico amplo, tendo sempre a comunicação como ponto fundamental de seu ensino. Sob essa perspectiva, o planejamento efetuado pelo professor, a partir dos objetivos almejados, precisa fundar-se em diferentes teorias que ele seleciona e transpõe: por exemplo, com base em teorias da frase, quando seu interesse é no nível da sintaxe; em teorias lexicais, no caso do estudo das palavras e suas relações, seus sentidos; em teorias do texto, visando a questões de coesão e de coerência; em teorias enunciativas e discursivas, para identificar locutor, interlocutor, sentido, etc.

Sob esse ponto de vista, o ensino de língua materna centra-se na meta de desenvolver e sistematizar a língua que o aluno tem internalizada, estimulando sua verbalização, bem como o domínio de outras linguagens existentes nas diferentes áreas sociais. Os conteúdos típicos

do ensino de língua tais como nomenclatura gramatical e história da literatura (no EM) perdem sua hegemonia e passam para segundo plano. O conhecimento de gramática serve como recurso para compreender, interpretar e produzir textos (discursos), enquanto o conhecimento de literatura funciona como estratégia à própria prática da leitura. Esse processo consiste em construir atividades contínuas de ensino e aprendizagem, organizadas sob uma concepção enunciativa que possa transformar as escolhas inconscientes do aluno (conhecimentos epilingüísticos) em escolhas conscientes (reflexões metalingüísticas), habilitando-o a dominar e a empregar o saber em estudo (textos e gêneros), nas mais variadas situações de uso, no seu cotidiano. Tal postura exige uma reavaliação e reorganização do ensino de língua, essencialmente ao tratamento que vem sendo dado às questões gramaticais.

2.4 Concepção de gramática

Os princípios defendidos pelos Parâmetros não se manifestam contra o ensino de gramática nas aulas de língua. O problema apontado está em como a língua vai ser ensinada, pois é preciso considerá-la operando em um ato enunciativo e não enquanto sistema destituído de sentido. Nessas condições, o ensino de gramática é mais do que um conjunto de frases justapostas, as quais, muitas vezes, nada significam por estarem soltas e deslocadas de um contexto maior, que é o texto. Os PCNs de LP denominam a atividade gramatical de análise lingüística, o que Mendonça (2006) define como uma atividade de reflexão sobre o sistema lingüístico e os usos da língua com a finalidade de lidar com o processo interativo (lingüístico e discursivo) que constitui a linguagem.

O texto é único enquanto enunciado e como possibilidade aberta de construir significados é múltiplo, devendo, então, ser objeto de análise, pois é nele que podemos compreender os aspectos lingüísticos em pleno funcionamento. Segundo os Parâmetros, “é o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do ‘eu’ e do ‘outro’” (PCNs, 1999, p. 140), que o aluno aprende a assumir seu ponto de vista, reconhecendo a existência de outros sujeitos que o cercam e acabam influenciando em seu modo de ser e de agir, enfim, de pensar.

O estudo de língua deve se preocupar em entender os papéis desempenhados pelos interlocutores, a concepção feita sobre o papel do outro, bem como o efeito dessa avaliação em diferentes esferas comunicativas, pois tal postura ajusta seu ensino a situações de uso da linguagem. Essa prática escolar precisa criar o hábito de relacionar os discursos analisados com os contextos sócio-históricos e ideológicos em que foram construídos, levando a pensar os discursos enquanto produções intertextuais. Deve orientar o aluno a compreender também o texto que não é mostrado, mas está lá, nas entrelinhas do texto mostrado, marcado por estratégias discursivas, o que possibilita dizer aquilo que nem sempre está dito, enganando ou subestimando o interlocutor menos avisado.

Até o presente momento, os estudos de gramática na escola têm-se centrado na prática de descrever e classificar a língua, dando ênfase à nomenclatura, ao invés de procurar entender seu funcionamento no texto, ou melhor, no uso (discursivamente). Se considerarmos que o ensino de gramática inicia nas séries iniciais e acompanha o aluno até o terceiro ano do Ensino Médio, em torno de onze anos estudando língua portuguesa, mais especificamente gramática, não deveria o aluno, ao concluir seus estudos, ter um bom domínio cognitivo do uso da língua? Mas não é o que ocorre, pois geralmente não sabe apreciar as leituras que faz, quando faz, e sente-se impotente diante da necessidade de se expressar, principalmente por meio da escrita.

Estaria o problema no aluno ou na concepção e na metodologia empregada no ensino de português? Será que a gramática ensinada em sala de aula faz sentido para aquele que é nativo e já conhece a gramática (o funcionamento) da língua portuguesa? O problema parece estar na confusão entre regra e gramaticalidade, entre classificação e funcionamento, pois aquilo que deveria ser uma prática do bem falar, ler e escrever, transformou-se em uma atividade fragmentada e sem sentido, portanto, difícil e pouco produtiva. Em síntese, a aula de língua transformou-se em exercício inviabilizador de que o aluno se expresse, exigindo mudanças nessa prática de ensino. Então nos perguntamos: o que deve o aluno aprender nas aulas de língua portuguesa?

2.5 Competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LM

No que tange aos objetivos preconizados pelos PCNs de LP do EF, dentre os diferentes conteúdos previstos, compete à escola organizar um conjunto de atividades que habilitem o aluno a desenvolver sua competência em expressar-se oralmente e por escrito em diferentes situações sociais, considerando as condições de produção e de circulação: lugar social, intenção do autor e as características da materialização, através do texto. E, a partir daí, selecionar “os gêneros adequados para a produção do texto, operando sob as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical” (PCNs, 1998, p. 49).

Sob essa perspectiva, os Parâmetros apresentam o que se espera que o aluno aprenda no decorrer dos diferentes processos realizados: na escuta de textos orais, na leitura de textos escritos, na produção de textos orais e escritos, e na análise lingüística. Esses critérios de perfil de saída do aluno do EF encontram-se entre as páginas 49 e 52 do referido documento, todavia, em vista de nosso foco ser a questão gramatical, centralizamo-nos naquilo que se espera que o aluno desenvolva no processo de análise lingüística, ou seja:

- que ele constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- que ele se aproprie dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- que ele seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (PCNs, 1998, p. 52).

Nessa ótica, os conteúdos propostos no terceiro e quarto ciclos, quinta a oitava séries, são vistos como fundamentais à construção da proficiência discursiva e lingüística com base nos objetivos propostos: escuta, leitura, produção textual e análise lingüística. Inicialmente, tais saberes são subdivididos em conteúdos conceituais e procedimentais e, posteriormente, em conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes que subjazem à prática da linguagem. Com base nos objetivos e nos conteúdos propostos e em função da diversidade de gêneros existentes, os Parâmetros sugerem alguns gêneros (literários, de imprensa,

publicitários, de divulgação científica) freqüentemente empregados no meio escolar e social que devem ser trabalhados a partir das diferentes tipologias textuais, por meio das quais são materializados.

No que se refere ao tratamento didático dos conteúdos propostos, os princípios “Uso – Reflexão – Uso” orientam não só a seleção dos aspectos a serem trabalhados mas também o tratamento que receberão. Sob a metodologia de “Ação – Reflexão – Ação”, o ensino de LP precisa incorporar “a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (PCNs, 1998, p. 65). Para tanto, ao planejar sua aula, o professor precisa levar em conta de que maneira as capacidades (competências) esperadas no aluno ao final do EF são transformadas em objetivos na constituição do projeto educacional da escola, possibilitando a construção de uma consciência lingüística. São as finalidades pretendidas que orientarão tanto a seleção dos conteúdos quanto o procedimento didático efetuado nas práticas educativas. Os Parâmetros também descrevem orientações didáticas específicas a alguns conteúdos tais como variação lingüística, uso do léxico, e estudo ortográfico.

Quanto aos PCNs de LP voltados ao Ensino Médio, espera-se que o aluno, ao concluir a educação básica, tenha desenvolvido no mínimo três competências no que se refere ao domínio da língua materna: 1 saiba representar e comunicar-se com o mundo que o cerca, bem como 2 saiba investigar e compreender a realidade da qual faz parte, 3 contextualizando-se sócio e culturalmente nesse meio. No entanto, o domínio dessas competências exige que determinadas habilidades sejam estimuladas e exercitadas no decorrer do processo do ensino de língua(gem).

No que diz respeito à primeira competência, o aluno precisa compreender o uso da língua materna enquanto produtora de sentido que concretiza a organização do mundo e da própria identidade. Para que o aluno entenda e domine o uso da língua é preciso que conheça as diferentes opções de escolha de gêneros discursivos e, além disso, conheça os contratos sociais declarados e implícitos, o que dará origem a diferentes tipologias textuais.

Já na segunda competência, ou seja, saber investigar e compreender a realidade em que vive, são sugeridas três habilidades que podem desenvolvê-la. A primeira consiste em analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, estabelecendo relação entre os textos e

seus respectivos contextos. A segunda habilidade remete ao resgate das formas já instituídas de construção do imaginário social, assim como do patrimônio que representa nossa cultura num determinado eixo do tempo e do espaço. Já a terceira delas consiste em articular tanto as semelhanças quanto as diferenças dos códigos sociais, contextuais e lingüísticos correspondentes à língua falada e à escrita.

Por fim, a terceira competência, correspondente a contextualizar-se tanto social quanto culturalmente, implica duas habilidades. Inicialmente, a língua portuguesa deve ser entendida como fonte e meio mediador e legitimador de comportamentos e condutas sociais, representando simbolicamente as diferentes manifestações humanas de sentir, pensar e agir enquanto sujeito que vive em sociedade. Outra habilidade diz respeito a entender e saber lidar com as tecnologias que envolvem o processo comunicativo tanto oral quanto escrito. Esse domínio exige o conhecimento de como funcionam e quais são os efeitos do processo de produção, desenvolvimento e circulação do saber em nossa sociedade.

Entendemos a mudança proposta pelos PCNs ao ensino de língua sob dois enfoques: um positivo e outro negativo. Quanto ao primeiro, a flexibilidade na escolha do conteúdo (do saber) e do modo de abordá-lo pode ser positiva, pois dá liberdade para que o professor adeque o ensino de língua conforme as necessidades e os interesses apresentados pelo aluno, dando ênfase a questões que considera primordiais (leitura, produção, debate, interpretação, metalinguagem...). Essa opção resolve o antigo problema de que havia muito conteúdo gramatical no programa, restando pouco tempo à prática de leitura e de produção textual. Por outro lado, tal liberdade aumenta a responsabilidade do professor, já que é ele, juntamente com sua equipe escolar, que organizará o que e como estudar. Então nos perguntamos, estão os professores de EF e EM preparados para essa postura? Possuem domínio das teorias lingüísticas, pedagógicas e psicológicas necessárias a esse empreendimento? Além disso, os livros didáticos são produzidos sob essa nova concepção de língua e de linguagem abordada pelos PCNs? E as universidades estão preparando os futuros professores de língua para lidar com esse modo de ver e de trabalhar a língua materna? Questões que serão abordadas ao longo de nosso estudo, principalmente nos capítulos 3 e 4, quando abordamos aspectos referentes à gramática e à TD.

Nessas condições, o que a princípio parece um avanço no ensino de língua pode tornar-se um caos, pois a ausência de *lista de conteúdos* pode, se não for bem administrada

(caso não se determine com precisão o objeto, os objetivos de ensino, a metodologia e a avaliação), levar a outro extremo: a um esvaziamento parcial ou total, tornando a prática desse ensino vaga, imprecisa e pouco produtiva. É claro que mesmo existindo uma lista de conteúdos também pode ocorrer esse caos, já que é o professor que põe o ensino em prática, mas, sem essa *orientação*, a confusão pode ser mais generalizada e mais intensa. É, então, fundamental que o professor tenha consciência dessas mudanças e esteja *predisposto* a encontrar caminhos que possam auxiliá-lo em tal tarefa. É nesse contexto que acreditamos que a teoria enunciativa de Ducrot e de Carel possa vir a ser um caminho (entre outras opções) para colocar a proposta dos PCNs em prática, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

2.6 Fatores importantes à concretização dos PCNs no meio escolar

Após a descrição dos PCNs, fazemos nossas as indagações de Rojo (2002) e nos perguntamos: o que é preciso compreender/fazer para transformar os Parâmetros em práticas no meio escolar, tanto no que diz respeito à organização dos programas de ensino, à preparação e ao uso de materiais didáticos quanto de procedimentos didático-pedagógicos? Em síntese, são esses Princípios praticáveis em sala de aula? Acreditamos que sim! Embora não seja uma tarefa fácil, pois exige mais do que a simples boa vontade por parte do professor (e de toda a comunidade escolar: alunos, direção, pais), o que demanda muito estudo, conhecimento, trabalho em equipe (sob forma de projeto), reflexão, tomada de posição, coragem para assumir o compromisso com a mudança (com o novo e, muitas vezes, desconhecido) e com o fato de correr riscos, a prática dos PCNs pode, aos poucos, tornar-se uma realidade em todas as escolas brasileiras, cada uma respeitando seu ritmo de adaptação.

Esse novo modo de trabalhar a língua materna (e estrangeira) na escola, concebendo-a enquanto ato interlocutivo, exige que o professor (e também o aluno) renove sua concepção de língua e de linguagem, e também tenha bons conhecimentos sobre diferentes questões que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem e suas implicações. É importante que o professor entenda o modo como o aluno aprende, ou seja, a maneira como produz conhecimento, para melhor poder selecionar e organizar o conteúdo a ser estudado, assim como a maneira de trabalhá-lo, reforçando e/ou diversificando estratégias, na medida em que constata possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno.

Além disso, é preciso que o professor tenha conhecimentos teóricos e técnicos sobre os saberes a serem trabalhados em aula, para que então possa reelaborá-los de modo que se tornem acessíveis ao nível de conhecimento do aluno (esteja apto a realizar a transposição didática, em suas diferentes fases, conforme especificamos no capítulo 4 de nosso estudo), porém, sem que o saber seja simplificado em demasia e perca sua originalidade, desqualificando sua natureza científica ou técnica.

Como vemos, a abordagem sugerida pelos PCNs de Língua Portuguesa está diretamente relacionada a duas questões fundamentais: a formação de professores para a implementação de propostas de ensino e as práticas didáticas e projetos escolares levados a efeito em sala de aula (ROJO, 2002). Isso implica uma nova postura do Curso de Letras na formação de seus alunos (futuros professores de língua), pois precisa reformular seus currículos, renovando sua concepção de língua e de linguagem, bem como o modo de abordar o ensino de língua na escola. O Curso de Letras precisa abrir mais espaço a questões referentes ao ensino e aprendizagem, preparando de modo mais adequado o futuro profissional para lidar com o saber, tanto no que se refere a seu domínio científico (teórico) quanto ao exercício de transposição didática, ferramenta essencial a um bom professor, independentemente da área e do nível em que atua⁴.

Diante da realidade nacional e da proposta de ensino de língua dos PCNs, nos inquietamos: o que acontecerá com os professores que já atuam no Ensino Fundamental e Médio e não tiveram a oportunidade de uma formação mais qualificada, eles ficarão à margem desse processo? É claro que não! A esses que, por sinal, constituem um grande número, devem ser oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo (em serviço, conforme ROJO, 2002) que vão progressivamente suprindo as lacunas existentes, capacitando-os e dando-lhes segurança para que possam resolver os problemas que surgem no decorrer de sua prática didático-pedagógica. Tais cursos podem ser oferecidos tanto pelos órgãos públicos quanto privados. O importante é que sejam de qualidade, incentivem e capacitem esses profissionais a exercerem seu papel de professores de língua, instruindo seu aluno a interagir no meio em que vive.

⁴ Interessantes reflexões sobre a formação do professor de língua, sobre a TD no ensino e sobre experiências diárias em sala de aula podem ser conferidas na terceira parte do livro “*A prática da linguagem em sala de aula – Praticando os PCNs*”, desenvolvidas por Magalhães-Almeida e Pompílio et al. (2002).

Em tal contexto, vemos a Semântica Argumentativa de Ducrot e Carel como um ponto de referência teórica (entre outros possíveis, como é o caso do dialogismo de Bakhtin, da enunciação de Benveniste, da teoria da lingüística textual e discursiva, citando apenas alguns exemplos) que pode auxiliar na árdua tarefa de pôr as instruções sugeridas pelos PCNs em prática, nas aulas de Língua Portuguesa, não como mera transmissão de conhecimento, mas como um constante exercício de cidadania.

2.6.1 Contribuição da ANL/TBS à prática dos PCNs voltados ao ensino de LM

Sob a concepção dos PCNs (1998, p. 7),

produzir linguagem significa produzir discurso: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos lingüísticos.

Como podemos observar, os Parâmetros definem a linguagem como um ato social, produtor de sentido, e defendem que a língua deve ser trabalhada de maneira que seja significativa à vida do aluno, fazendo-o interagir no seu meio social, através de textos e gêneros discursivos que aí circulam. Os princípios do ensino de língua, preconizados pelos PCNs, sugerem que a linguagem seja ensinada a partir de sua perspectiva de uso, isto é, enquanto ato interativo. Tal postura implica estudar de forma integrada tanto os aspectos que dizem respeito à estrutura lingüística, sob a forma de análises gramaticais, quanto ao sentido produzido pelo ato comunicativo.

É a partir dessa ótica que vemos a Semântica Argumentativa ducrotiana como uma possibilidade de colocar a proposta dos Parâmetros em prática, no ensino de língua materna. Fundamentamos nossa hipótese nas seguintes características dessa teoria: seu caráter enunciativo, sua natureza argumentativa, o modo como concebe a linguagem, descrevendo-a com base na articulação entre língua e fala, defendendo uma perspectiva discursiva da língua, e também a maneira como concebe o mundo que nos cerca.

Segundo a ANL/TBS, a argumentação, ou seja, a tomada de posição do locutor diante do que diz, está contida na própria língua, inscrita na sua materialidade lingüística (na sua significação), que é atualizada ao produzir sentido, levando a considerar não só aquilo que é dito, o enunciado, mas também o modo como o dizer é produzido, ou seja, a postura do locutor ao fazer-se enunciar, sua própria enunciação. Em síntese, a importância atribuída ao enunciado está no fato de ele veicular dado sentido. Para Ducrot (1988), a linguagem não descreve o mundo propriamente dito, de modo objetivo, quer dizer, ela não dá acesso direto à realidade (seja essa um mundo real ou imaginário), mas ela descreve o mundo por meio de discursos: através de seus aspectos subjetivo e intersubjetivo. Em outras palavras, quando o sujeito (via locutor) emprega a linguagem para referir-se à realidade que o cerca, ele não o faz de maneira objetiva, mas ele reconstrói o mundo com base na interpretação que produz, que verbaliza, por meio da linguagem. Enunciar é posicionar-se diante da realidade que nos cerca, o que fazemos através de discursos, em diferentes situações enunciativas.

Nesse contexto, enquanto o primeiro aspecto da linguagem, o subjetivo, diz respeito à atitude do locutor frente à realidade, o segundo, o intersubjetivo, consiste nas relações que o locutor estabelece com seu interlocutor. Assim, ao descrever a língua, não podemos separar esses dois aspectos, pois é a união deles que constitui o que Ducrot chama de *valor argumentativo* de uma palavra. Esse valor é o papel que o léxico de uma língua pode desempenhar no discurso, ao ser posto em ação, ou melhor, ao produzir sentido, ao interligar semanticamente um argumento a uma determinada conclusão.

O enfoque nos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem encaminha esse estudo semântico para a concepção de que o enunciado é constituído por dois segmentos (um argumento e uma conclusão) que, argumentativamente interligados, constituem um bloco semântico, uma unidade de sentido. O que podemos comprovar com exemplos citados por Ducrot (1988): “*Faz calor, vamos passear*” e “*Faz calor, vamos ficar em casa*”, em que o argumento ‘*faz calor*’ não tem o mesmo valor semântico nos dois enunciados, pois este dependerá da conclusão obtida em cada um deles. No primeiro caso, temos um calor que é bom, agradável, ao passeio; já na segunda situação, esse calor é muito intenso para passear e convida a ficar em casa, em um ambiente refrigerado. Como percebemos, é preciso conhecer tanto o argumento quanto sua conclusão para entender o sentido produzido pelo enunciado. Precisamos também identificar o princípio (lugar comum argumentativo) que sustenta o sentido do enunciado que, nesse exemplo, diz respeito a máxima de que “o calor convida a

passar”, constituindo o bloco semântico: “Faz calor, portanto vamos passear” e “Faz calor, no entanto vamos ficar em casa”⁵.

No entender de Ducrot (1983), o sentido do enunciado é constituído pela interligação semântica entre dois segmentos, encadeados por um conector (DC ou PT), construindo um encadeamento argumentativo. Nessa ótica, além de influenciar na determinação do sentido do enunciado, a língua também funciona como local em que a argumentação é construída. Tendo então como fundamento a concepção estruturalista de língua, principalmente na relação estabelecida por Saussure entre *langue* (língua) e *parole* (fala), bem como nas concepções de relação sintagmática e paradigmática, a ANL/TBS sustenta a tese de que a argumentação está inscrita na língua e tem sua origem na relação semântica que um argumento estabelece com sua conclusão, constituindo um único bloco, construído com base em um princípio argumentativo que subjaz ao sentido do enunciado.

Seguindo os passos de Saussure, Ducrot entende a língua, que na sua concepção teórica corresponde à frase, como objeto abstrato construído pela teoria; enquanto a fala, correspondente ao enunciado, consiste em um conjunto de dados observáveis (o lingüístico posto em ação). Em síntese, o enunciado consiste na atualização da frase, o que permite que uma única frase produza diferentes enunciados, através do processo de enunciação. Assim como a frase está para o enunciado, a significação, que é o valor semântico da frase, está para o sentido, que é o valor semântico do enunciado. Articular língua e fala implica uma postura teórica de que só podemos entender o sentido produzido no discurso se analisarmos a língua, que constitui um construto teórico abstrato, na medida em que essa é atualizada pela fala, instância concreta em que o sentido se realiza. O estudo da língua ocorre em situação enunciativa, o que, no presente trabalho, entendemos como *a língua em uso*.

Sob a concepção da ANL/TBS, só podemos descrever o caráter semântico da linguagem quando articulamos os dois enfoques: o da língua, a partir de suas entidades abstratas, correspondentes à frase e ao texto; e o da fala, através de suas entidades concretas, correspondentes ao enunciado e ao discurso, o que remete aos aspectos subjetivo e intersubjetivo da linguagem. É o fato de articular a língua, através de seus elementos lingüísticos, com a fala, através dos elementos enunciativos, quer dizer, por defender que

⁵ Essa e outras questões teóricas serão explicitadas no quinto capítulo, momento em que definimos os conceitos básicos da ANL/TBS.

precisamos encontrar a significação da frase, que consiste em instrução que não contém o sentido, mas pode levar a ele, subjacente ao sentido veiculado pelo enunciado, que nos faz crer que essa teoria seja um caminho viável para pôr os PCNs em prática no ensino de língua materna. Sob essa concepção teórica, o sentido só se constrói através da enunciação, mas essa construção enunciativa é sustentada pelo valor lingüístico (pela significação) que subjaz ao enunciado que está sendo interpretado, o que buscaremos atestar com nossa análise discursivo-argumentativa do sentido produzido pelos enunciados em que as orações relativas selecionadas atuam.

Como pudemos observar, os PCNs defendem uma nova proposta de ensino de língua, que prioriza o caráter interativo (enunciativo) da linguagem, o que exige uma mudança didático-pedagógica no exercício dessa prática. Considerando a ênfase que vem sendo dada às atividades gramaticais tradicionais, com exaustivos exercícios autônomos, isolados entre si, isentos de sentido, a reorganização dos conteúdos a serem trabalhados (enfoque dado à leitura, escuta e produção textual), bem como sua renovação metodológica, exige uma nova postura frente às concepções de gramática e do seu papel no ensino de língua. Em vista da forte influência que os exercícios gramaticais tradicionais exerceram e ainda exercem no meio escolar, julgamos pertinente entender a origem dessa força para que então o professor possa reavaliar o papel da gramática no ensino de língua, reformulando sua prática em sala de aula.

3 GRAMÁTICA

Vários estudos dedicados ao ensino de língua na escola (HAUY, 1983; GERALDI, 2001; POSSENTI, 2002; TRAVAGLIA, 2003ab; NEVES, 2003ab, entre outros) nos mostram que tanto a seleção do conteúdo quanto sua metodologia precisam ser repensadas e reformuladas, já que os resultados obtidos com essa prática estão muito aquém dos objetivos almejados: a língua enquanto processo interativo. Diante desse quadro, o problema central e mais difícil de ser contornado parece ser a questão referente à abordagem e ao papel atribuído à gramática no ensino de língua. Isso porque, ao entender que essa prática escolar deve ser um exercício de língua em uso, uma abordagem enunciativa, que considera a língua em funcionamento, não mais podemos dar a importância e o espaço que até o presente momento a escola vem dando às questões gramaticais. É preciso ler, ouvir e produzir diferentes tipos de textos, abordando os mais diversos assuntos que circulam em nosso meio social, levando o aluno a posicionar-se de modo crítico diante da realidade que o cerca, conforme orientam os PCNs de LP.

Considerando que a gramática, principalmente a tradicional, concebe a língua como um sistema, ou seja, um conjunto de normas que precisam ser conhecidas e respeitadas para que possamos nos expressar com clareza, sozinha, ela não consegue dar conta do caráter enunciativo da língua. Por isso não serve como referência teórica exclusiva ao ensino de língua, como atualmente vem ocorrendo nas escolas. Tal inadequação teórica e metodológica pode ser atestada pela insatisfação manifestada pela comunidade escolar quanto aos resultados obtidos com o ensino de língua: dificuldades tanto em interpretar textos mais complexos quanto em produzi-los com objetividade e coerência, essencialmente na modalidade escrita. Análises de diferentes avaliações como é o caso dos Vestibulares, dos concursos em geral, do ENEM e do PISA, por exemplo, revelam a urgência em reavaliar e reorganizar os fundamentos teóricos e didático-pedagógicos que orientam o ensino de língua⁶.

Nessa ótica, acreditamos que o conhecimento da origem da gramática e dos diferentes papéis que ela tem assumido no ensino de língua, sob variadas concepções, pode auxiliar o

⁶ Com o objetivo de analisar o conteúdo das propostas de avaliação no que diz respeito à linguagem, realizadas pelo SAEB e pelo ENEM, Beth Marcuschi (2006) desenvolve um estudo histórico e reflexivo sobre a influência desses exames na qualidade do currículo de português no EM. Para a autora, essas atividades educacionais não só fornecem dados sobre a qualidade do ensino e aprendizagem propostas nas redes de ensino, mas também influenciam na consolidação e na reorganização das propostas curriculares vigentes neste contexto.

professor de língua (também o futuro professor) na conscientização de que esse ensino deve consistir em um processo enunciativo e precisa ser trabalhado sob uma perspectiva textual e/ou discursiva para que possa atingir seus objetivos, o que exige uma mudança de postura diante dos exercícios gramaticais. Além disso, é preciso repensar os conceitos de língua e de linguagem, para então atribuir uma nova função aos aspectos lingüísticos. É importante frisar que eles não serão eliminados do ensino de língua, mas redimensionados.

Entendemos, nesse contexto, que o desenvolvimento de um ensino enunciativo de língua, conforme preconizam os PCNs, principalmente no que diz respeito aos aspectos gramaticais (lingüísticos), demanda que o professor de português tenha claro o que entende por linguagem, língua, texto, discurso, gramática, e saiba lidar com os diferentes tipos de gramática existentes, de acordo com os objetivos propostos em aula. Sob tal perspectiva, desenvolvemos um estudo que mostra o percurso histórico da gramática, resgatando sua trajetória até nossos dias, bem como apresentamos os diferentes tipos existentes, ressaltando sua importância no ensino de língua. Na sequência, desenvolvemos um estudo de como as diferentes gramáticas (tradicional, descritiva e internalizada – de uso) abordam o aspecto lingüístico oração relativa, no qual centralizamos nossa análise semântico-argumentativa. Por fim, destacamos também o papel fundamental da Lingüística, enquanto ciência da linguagem, tanto na formação quanto na atuação do profissional de língua materna.

3.1 Definição e origem

Com vistas a melhor compreender o funcionamento da gramática atual, julgamos pertinente remetê-la à sua origem. Conforme Silva e Mattos (2002, p. 13), a GT teve sua origem nos estudos efetuados por Platão e Aristóteles (no ocidente greco-latino-cristão), no modo de como pensavam o mundo e sobre o mundo, isto é, “os embates político-sociais que percorriam a Grécia clássica se refletem no direcionamento que toma a reflexão sobre a linguagem”. Nesse momento, a língua espelhava o mundo, pois estabelecia relação entre o pensamento e a realidade. Segundo Neves (1987), a prática gramatical foi criada na época dos helenos, representando não somente uma reorganização política e social (fim das cidades-estados), mas de todo um modo de vida, uma nova maneira de pensar. Nesse período, havia preocupação com a pesquisa, criando uma postura crítica a tudo que ficara dos séculos de criatividade, por isso, as atividades culturais voltaram-se às bibliotecas, priorizando a

preservação e a transmissão da herança cultural helênica. Tal interesse levou os gramáticos a manter e a cultivar características dessa cultura, em detrimento da dos bárbaros, o que culminou na importância dada à prática educacional, cultivando a pesquisa e o ensino.

Ainda segundo a autora, enquanto os *philólogos* interessavam-se pela cultura em geral, os *grammatikós* realizavam a revisão crítica de textos e buscavam compreender obras literárias clássicas, avaliando e facilitando suas leituras, ao mesmo tempo que as explicavam e as protegiam da corrupção, já que a língua falada cotidianamente era considerada corrompida. No entender de Neves (1987, p. 105), tais origens da gramática acabaram determinando sua natureza: “limitação à língua escrita, especialmente à língua do passado, mais especificamente à língua literária, e exclusivamente à grega”.

Desde o início, acrescenta Elia (1992), a cultura lingüística grega se interessou sobretudo pela língua escrita. O termo gramática, aplicado ao estudo da língua pelos gregos, dá testemunho disso, pois deriva da palavra que significa *a arte de escrever*. Quando percebiam alguma diferença entre a língua falada e a escrita, a tendência era considerar a primeira como dependente e derivada da segunda. O interesse dos alexandrinos pela literatura vem reforçar essa inclinação. O radical *grámma (atos)* é herança da língua grega e significa *letra*. Neves (1987) lembra que enquanto para os sofistas *grámma* significava letra, ou melhor, o valor do som, para Aristóteles, *letra (stoicheion)* consistia no elemento que deve entrar em combinação. Podemos dizer então que a origem da gramática corresponde à prática do cultivo e da preservação de valores efetuados pelos helenos, o que explica sua inclinação à língua escrita e às obras clássicas. Nas palavras de Neves (1987, p. 109), “os gramáticos alexandrinos foram, pois, mais práticos, e foram eles que codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental tradicional”.

Conforme a autora, Dionísio da Trácia é considerado o organizador da arte da gramática na Antigüidade, pois deu-lhe forma que por muito tempo foi vista como definitiva e ainda hoje podemos encontrar indícios dessa concepção em nossa gramática contemporânea. Dionísio nasceu na Alexandria, vivendo no período de 170 a 90 a.C., dedicando-se aos estudos dos textos de Homero. Esse gramático preocupava-se com a analogia das formas sonoras e era opositor ao uso comum, principalmente no que se referia à acentuação das palavras. A primeira gramática do Ocidente foi a de Dionísio da Trácia, cujo conteúdo consiste em uma abordagem metódica de doutrina gramatical, voltada à fonética e à

morfologia da língua grega.

Dionísio da Trácia dividiu sua gramática *Téchne grammatiké*, conhecida pelos romanos como *Ars grammatica*, em oito partes do discurso, nas quais ainda hoje encontramos semelhanças com nossa gramática tradicional (normativa): nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção. Segundo Elia (1992), o conhecimento indutivo apreendido em textos de poetas e prosadores mostra que *Tékhne ars*, desde os tempos aristotélicos, já dizia respeito à habilidade adquirida e estava direcionada ao *fazer*, mais especificamente ao *fazer verbal*, não remetendo à arte do discurso, que pertence à Retórica, mas à arte da língua, que é especialidade da Gramática.

Mais tarde, destaca Neves (1987), na primeira metade do século II d.C, Apolônio Díscolo e seu filho Herodiano foram importantes gramáticos entre os romanos. Ao sistematizar o conteúdo lingüístico por meio de um fundamento filosófico, deixando de lado o exame do aspecto exterior, Apolônio trouxe pela primeira vez à tona questões sobre a sintaxe da língua. Voltou-se aos estudos da lógica e da precisão gramatical, sempre tendo a língua grega como enfoque de análise, pois considerava seus princípios como universais. Ainda conforme a autora, a análise que esses gramáticos faziam das partes do discurso, caracterizando seus estudos como ontológicos e lógicos, tiveram sua origem na abordagem filosófica que eles atribuíam aos tratados da linguagem. Ao examinar fatos da língua, os gramáticos acabaram construindo a história dessa ciência de modo invertido: trataram as partes do discurso como classes de palavras, eliminando a sintaxe de seus trabalhos iniciais. Enfim, os gramáticos construíram um quadro prático, concreto e manipulável de gramática a partir de estudos aleatórios e ocasionais disponibilizados pelos tratados da filosofia, o que acabou servindo de fundamento à nossa gramática ocidental.

Os ideais da gramática *especulativa*, enfatiza Elia (1992) e também Silva e Mattos (2002), foram revividos na França, no século XVII, pelos mestres de Port-Royal. Em 1660, eles publicaram sua *Grammaire générale et raisonnée*, cujo objetivo era demonstrar que a estrutura da língua é um produto da razão, e que as diferentes línguas são apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral. Os seguidores dessa escola separavam as fórmulas de organização do pensamento das formas de organização da língua, libertando assim seus estudos das línguas clássicas da época: o latim e o grego. O diferencial dessa gramática é que direciona suas análises tanto ao objeto de estudo quanto ao de ensino (há preocupação teórico-

filosófica e também pedagógica).

Já na Renascença, continua Elia (1992), a *gramática* era definida como a *arte de falar e escrever corretamente*, tendo como meta descobrir as relações existentes entre os elementos da língua, fossem esses *naturais* ou *convencionais*. A tarefa do gramático era de descrever o bom uso, e também de *defender esse bom uso de todos os fatores de corrupção*, tais como a invasão de palavras estrangeiras no vocabulário, de termos técnicos e das expressões bárbaras que eram constantemente criadas para atender às dúbias necessidades do comércio, da indústria, do esporte, da propaganda, etc.

Quanto às regras da gramática, essas não eram consideradas arbitrárias, mas derivadas das tendências naturais da mente humana. Nesse período, houve preocupação em teorizar a língua, o que se materializou na modalidade hoje denominada GT. Tal fenômeno, esclarece Silva e Mattos (2002), ocorreu por meio de duas vertentes: uma que deu continuidade aos estudos da língua latina, seguindo passos da gramática grego-latina (seguidores de Donato e Prisciano); e outra que voltou-se às línguas nativas do povo dominado por Roma, através do catolicismo, enfatizando o latim. Com o tempo, o interesse passou do latim às línguas românicas, persistindo o interesse em encontrar uma unidade comum a todas elas. Para Silva e Mattos (2002), o aspecto normativo marcante na GT tem sua origem na busca teórica que visa a ordenar os fatos da língua, almejando uma organização da metalinguagem, que pode ser comparada à da álgebra e da geometria, porém, voltada às palavras das línguas naturais; também ao fato de estabelecer relação entre a linguagem que subjaz às realizações do discurso; e a um intuito pedagógico que via o latim como língua estrangeira.

A partir desse processo histórico, podemos dizer que as teorias da linguagem dominantes no século XX, estruturalistas e gerativistas, fundadoras da ciência Lingüística, têm suas origens na tradição gramatical. Ao renovar seus objetivos e seus procedimentos metodológicos, frente à linguagem, essas teorias lingüísticas vêm dando seqüência aos estudos milenares, modificando-os e ajustando-os conforme as necessidades sociais contemporâneas, que traz consigo 23 séculos de história, entre encontros e desencontros. Influenciado então pelas constantes mudanças de valores que ocorrem em nossa sociedade, o ensino de língua vem sofrendo ajustes teóricos e metodológicos e tem assumido diferentes posturas e roupagens, conforme o enfoque dado à linguagem/língua, criando assim diferenciadas concepções de gramática, no decorrer dessa prática pedagógica.

3.2 Diferentes tipos de gramática

Brunner (1981), Combettes (1982), Perini (1985, 1988), Geraldi (1991), Leeman (1992), Possenti (2002), Travaglia (2003a), Neves (1997, 2000, 2003a), entre outros autores, não se posicionam contra o ensino de gramática nas aulas de língua materna, no entanto, alertam sobre a necessidade de o professor ter consciência do que seja gramática, e também saiba lidar e tirar proveito de suas diferentes abordagens, explorando o que for pertinente aos objetivos propostos, já que o saber é um processo em construção e precisa ser constantemente repensado e renovado. Considerando então as diversas abordagens possíveis, Possenti (2002) define a gramática como um *conjunto de regras* que podem ser concebidas de diferentes maneiras: *a) conjunto de regras que devem ser seguidas; b) conjunto de regras que são seguidas; e c) conjunto de regras que o falante da língua domina*. Seguindo essa linha de pensamento, Travaglia (2003a) apresenta três modos de conceber os estudos gramaticais: *a gramática normativa, a descritiva e a internalizada*.

3.2.1 A Gramática Normativa

A gramática normativa é vista como um manual de regras para o bom uso da língua, as quais devem ser seguidas por aqueles que almejam expressar-se com clareza e desenvoltura. Tal prática é denominada *gramática normativa* porque, como o próprio nome já diz, segue normas. Nessa perspectiva, estudar língua materna consiste em conhecer e dominar as regras que regem a única modalidade de língua reconhecida: a padrão. Baseia-se no critério de autoridade e prescreve os usos considerados corretos. Nesse sentido, dominar gramática associa-se a ser culto, quer dizer, seguir a risca as regras da língua padrão, com vistas a falar e escrever *corretamente*, já que as demais variações da língua são classificadas como deformações, desvios, erros.

Imposta por um pequeno grupo de elite, as normas de bom uso da língua baseiam-se no emprego de textos clássicos, escritos por autores consagrados, ignorando, portanto, o aspecto oral da língua. Ao desconsiderar as demais variedades lingüísticas, explicita Travaglia (2003a), essa abordagem cria preconceitos, pois se baseia em parâmetros nem sempre válidos, tais como: purismo e vernaculidade; classe social privilegiada econômica, social, política e culturalmente; gramáticos e bons escritores; tradição, o que acaba excluindo boa parte da

população, embora sejam usuários da mesma língua materna. Ainda bastante presente nas aulas de português e em seus livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, a *gramática normativa* sustenta-se no princípio de que os alunos devem falar e escrever *corretamente*. Em vista disso, eles precisam seguir um conjunto de regras explícitas e coerentes que, se forem dominadas, produzirão o efeito do bom uso da variedade padrão, tanto oral quanto por escrito.

Segundo Silva e Mattos (2002), a gramática normativa buscava estabelecer as regras de dada língua para, por meio delas, ensinar a língua àqueles que já tinham conhecimento sobre ela. Comungamos com o ponto de vista da autora de que há contradição nessa concepção, pois qual é a necessidade de ensinar algo a quem já o sabe? Esse modo equivocado de entender o ensino de gramática, explica a autora, advém de suas origens históricas, desde os gramáticos de Alexandria, de Platão e de Aristóteles, pois desde então a gramática tradicional procurou determinar as regras da língua escrita e embasou-se no uso de bons registros, tradicionais e que seguiam rigorosamente as normas impostas pela língua padrão. Nessa época, ensinava-se uma língua padrão a aristocratas que a empregavam no seu dia-a-dia, funcionando como aperfeiçoamento de um conhecimento já adquirido. Todavia, com a ascensão da burguesia, bem mais pessoas passaram a ter acesso à escola, sendo que essas não tinham domínio da variedade lingüística padrão, mas a escola continuou dando prioridade a essa modalidade, condenando toda forma de expressão que destoasse dela.

3.2.2 A Gramática Descritiva

Já os seguidores do segundo modo de conceber a gramática preocupam-se em descrever a estrutura e o funcionamento da língua, por isso, é denominada gramática descritiva. Ela consiste em um conjunto de regras que podem ser constatadas no momento em que se observa como o falante emprega a língua no seu cotidiano. Segundo Travaglia (2003a), o critério é lingüístico e objetivo, pois reconhece como pertencente à língua todas as formas e usos empregados e reconhecidos pela comunidade lingüística em questão. Sob essa acepção, esclarece o autor, estudar língua e saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (p. 27).

Conforme Travaglia (2003a), os principais seguidores dessa concepção gramatical são, por um lado, os teóricos estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e, por outro, os gramáticos da teoria gerativo-transformacional, que se preocupam com enunciados produzidos por um falante/ouvinte ideal. Essas duas linhas da gramática descritiva (estruturalista e gerativo-transformacional) entendem a língua sob duas perspectivas: da *langue* (enquanto sistema formal, visto como algo uniforme que regula as variedades da parole) e da *parole* (enquanto fala, ocorrência), remetendo à dicotomia saussuriana.

Tais correntes intensificaram-se na década de 60 e acabaram dando origem a diferentes ramificações da Lingüística, tais como Lingüística do Texto, Análise do Discurso, Semântica Argumentativa, Sociolingüística e Pragmática (citando apenas algumas), dependendo do enfoque atribuído à língua. De modo geral, complementa Travaglia (2003a), essas vertentes podem ser chamadas de *lingüística da enunciação ou do discurso*, já que seus interesses voltam-se não só ao sistema formal da língua, mas também aos aspectos da fala e suas variações. Enfim, interessam-se por estudar a língua em situação de comunicação (enunciativa), preocupando-se com todos os elementos que constituem esse processo. O fato de estudarem a língua em uso torna-se ponto de referência ao ensino de língua materna em sala de aula, pois esse estudo pode auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, levando-o a perceber os fatos da língua em funcionamento, considerando não só a forma (questões metalingüísticas), mas também o sentido que constrói.

Possenti (2002, p. 65) também define a *gramática descritiva* como conjunto de regras que são seguidas e vê a principal preocupação de seus simpatizantes como a de “descrever e/ou explicitar as línguas tais como elas são faladas”, quer dizer, refere-se ao modo como os falantes empregam essas regras, no seu cotidiano. Ao contrário da gramática normativa, a descritiva não demonstra nenhum interesse em prescrever as regras da língua, mas sim em constatar-las, descrevendo as diferentes maneiras como elas funcionam. Nas palavras de Neves (2003a, p. 29), no modelo descritivo (ou expositivo), a gramática refere-se a “um conjunto de regras que descreve os fatos de dada língua”. Isso porque o gramático descritivo não está preocupado em apontar erros, mas em constatar as formas existentes em uso, empregando um critério antes social do que lingüístico.

3.2.3 A Gramática Interna (ou Internalizada)

No que diz respeito ao terceiro modo de conceber a gramática, a definimos, segundo Travaglia (2003a), como o conjunto de regras que o sujeito realmente apreende e coloca em jogo para comunicar-se. É o conjunto de regras que o falante domina, complementa Possenti (2002). Consiste no saber lingüístico desenvolvido pelo sujeito a partir das condições físicas, mentais e sociais a que está submetido, isto é, das hipóteses sobre os conhecimentos que o habilitam a produzir frases, ou melhor, discursos, que são reconhecidos e compreendidos por determinada comunidade lingüística.

Nessa concepção, saber gramática independe da escolaridade, ou de outros processos de aprendizagem sistemáticos, mas está diretamente relacionado com a ativação e maturação, durante o próprio exercício da produção lingüística, de hipóteses que investigam sobre o que é linguagem, e também sobre seus princípios e suas regras. Podemos citar como exemplo a clássica relação que o aprendiz de língua portuguesa faz quanto à conjugação dos verbos pois, se ouve li, escrevi, comi, vesti, por que não *fazi, di e quebri*? São hipóteses que, com o tempo, devem ser entendidas e resolvidas, embora existam pessoas que jamais superem essa relação inicial. Por encontrar-se imanente ao ser humano, que nasce com essa capacidade de expressão verbal, sendo, portanto, seu patrimônio cultural, foi denominada *gramática internalizada*.

Para Possenti (2002), o conhecimento da gramática interna divide-se em dois tipos: lexical e sintático-semântico. O primeiro consiste na capacidade de selecionar palavras adequadas a determinadas situações pré-estabelecidas socialmente; e o segundo diz respeito à distribuição das palavras na frase e seu efeito na produção do sentido, ou seja, no discurso. Como vemos, esses dois tipos de conhecimento estão imbricados na mente do falante, sendo que um depende do outro para que o processo comunicativo se realize.

Diante dessa postura, não existem erros lingüísticos, mas inadequações da forma empregada a determinado contexto de comunicação, por não estar de acordo com as normas sociais de uso da língua (conforme os gêneros discursivos que circulam socialmente) para aquela ocasião. Um uso é considerado inadequado quando não consegue dar conta do objetivo de interação desejado, tanto na fala quanto na escrita. A situação adequada será determinada pelo contexto sócio-histórico-ideológico que regula o uso da linguagem em determinado

tempo e lugar, materializada pelos diferentes gêneros discursivos (e tipos de textos) que circulam na e pela sociedade.

A gramática internalizada vai além da competência gramatical (lingüística) do usuário da língua, ela engloba sua competência textual e discursiva, o que viabiliza sua competência comunicativa (enunciativa). Em vista disso, parece ser produtivo que o professor a tome como base de sustentação e de desenvolvimento na construção do conhecimento e do domínio no uso da língua materna, pois se revela fundamental ao sucesso de tal processo. Como podemos observar, há estreitas relações entre o processo de descrever uma língua e de entender a gramática que seus usuários dominam para pô-la em prática. Em síntese, quanto mais uma gramática descritiva souber explicitar aquilo que os falantes conhecem sobre a língua que usam, melhor e mais produtivo será seu resultado, já que funciona como retrato da gramática internalizada que, no fundo, é seu principal objetivo.

Levando então em conta a extensão e amplitude dos conteúdos gramaticais que constituem nossa língua materna e a impossibilidade de abarcar todos eles, direcionamos nosso estudo à investigação do funcionamento da oração relativa no discurso, sua atuação enunciativa em textos jornalísticos, publicados pela mídia. Entre tantas outras possibilidades, selecionamos a oração relativa por esse conteúdo ser muitas vezes considerado como uma abordagem difícil, tanto por parte do aluno quanto do professor e por receber pouca ênfase, principalmente sob uma perspectiva discursiva. Em vista disso, seguimos nossa pesquisa, investigando e descrevendo os diversos estudos voltados a essa questão gramatical (lingüística), sob diferentes perspectivas teóricas.

3.3 Diferentes abordagens do fenômeno lingüístico oração relativa (adjetiva)

Inicialmente, apresentamos a oração relativa sob a perspectiva da Gramática Tradicional (GT), seguindo com os enfoques das Gramáticas Descritiva e de Uso (Funcional). Apresentamos também outros estudos lingüísticos que analisam a relativa sob diferentes enfoques: morfossintático, sintático, semântico e/ou pragmático, buscando entender o funcionamento desse fenômeno lingüístico para então analisá-lo sob uma perspectiva semântico-discursiva.

3.3.1 Perspectiva da Gramática Normativa

Conforme Said Ali (1964), a oração adjetiva desempenha papel atributivo e pode chamar-se Atributiva, Adjetiva ou Relativa (cujo nome advém do fato de geralmente iniciar por um pronome relativo). Sob tal enfoque, a oração relativa é vista como subordinada a outra, que é considerada a principal. Subordinada no sentido de que não possui existência própria, consiste em um desdobramento da principal, ou seja, é sintaticamente dependente da oração à qual se interliga, desempenhando papel de adjetivo, já que modifica um termo que a antecede. A oração relativa, complementa Rocha Lima (1998) e Kury e Oliveira (1984), vale por um adjetivo e funciona, sintaticamente, como adjunto adnominal e, às vezes, como um aposto explicativo.

Nas palavras de Rocha Lima (1998, p. 268), “na trama do período, (a oração relativa) subordina-se, portanto, a qualquer termo da oração anterior cujo núcleo seja substantivo, ou equivalente de substantivo”. Assim, como nem sempre temos um léxico adjetivo específico para cada oração adjetiva, ela enriquece a língua, pois possibilita que se atribuam características mais complexas ao substantivo ou pronome ao qual se refere, sendo um recurso a mais no modo de construir a frase. Barreto (1980, p. 251) define a oração relativa adjetiva como aquela que desempenha o ofício de um adjetivo atributivo e “vem sempre anunciada por um pronome relativo, o qual exprime juntamente a ideia de um pronome e a ideia de uma conjunção”.

Essa é outra característica da oração relativa, explicita Kury e Oliveira (1984), é introduzida por um pronome relativo ou por um indefinido (salvo se estiver na forma reduzida). Quando desenvolvida (ou seja, o verbo está na forma finita, conjugado no modo indicativo ou subjuntivo), é encetada por um dos seguintes pronomes relativos: *que, qual, quem, cujo, quanto*, que podem ou não sofrer flexões, ser ou não precedidos por preposição. Essa oração também pode ser introduzida por um desses advérbios relativos: *onde, quando e como*, por meio dos quais se prende a um substantivo ou a um pronome da oração anterior, o qual geralmente modifica. O elemento ao qual se refere, cuja significação é produzida, denomina-se antecedente (ROCHA LIMA, 1998).

O autor esclarece ainda que, além de servir de ligação oracional, o pronome relativo exerce determinada função sintática na oração a que pertence. No seguinte exemplo “Logo

que iniciou a festa, identificamos a mulher que não tinha sido convidada”, o pronome relativo **que** funciona como sujeito da oração adjetiva que introduz, modificando o substantivo **mulher** (seu antecedente), da oração anterior. No entanto, ressalta o autor, a função sintática do pronome relativo não tem relação direta com a função sintática de seu antecedente pois, ainda que o pronome relativo *reproduza o significado de seu antecedente*, o importante é o papel que ele (o relativo) exerce na oração em que toma parte. Nesse exemplo, a função sintática de mulher (o antecedente) é de objeto direto do verbo identificar, já o pronome relativo **que** exerce a função de sujeito da oração adjetiva “*que não tinha sido convidada*”.

No caso dos pronomes relativos *que, quem, qual, quanto*, Rocha Lima (1998) especifica que eles podem exercer tanto a função sintática de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento relativo, predicativo, adjunto adnominal, agente da passiva, quanto a função de adjunto adverbial. Já os pronomes relativos *cujo, onde, quando* e *como* exercem função específica, ou seja, a de adjunto adnominal (no caso de *cujo*), e a de adjunto adverbial de tempo, lugar e modo (no caso de *onde, quando* e *como*).

No que tange ao aspecto semântico, a GT classifica a oração relativa em restritiva ou explicativa. Conforme Bechara (1975), a oração subordinada adjetiva restritiva serve para delimitar ou definir de modo mais preciso seu antecedente, atribuindo-lhe um sentido particular (um dentro de uma série, um grupo menor dentro de um maior), sendo, portanto, indispensável ao sentido da frase. Por exemplo: “*Tenho esperança de encontrar alunos que gostem de ler*” e “*A desgraça que humilha a uns exalta o orgulho de outros* (a desgraça é vista aqui como uma específica: aquela que humilha e exalta).

Também no entender de Rocha Lima (1998), a oração subordinada relativa restritiva serve para delimitar seu antecedente, formando com ele um todo significativo. É em função disso que a oração adjetiva restritiva não pode ser suprimida, já que altera o sentido da frase de que faz parte, abalando sua estrutura enquanto predicação (sujeito e predicado). Por exemplo: “*Os alunos que lerem o livro saberão contá-lo*” significa que apenas um determinado grupo de alunos “saberá contar o livro”, somente aqueles que o lerem. Temos aqui uma restrição, a delimitação de um grupo, o que torna tanto a oração quanto seu antecedente necessários à compreensão da frase, e impossibilita que ela seja isolada por vírgulas.

Quanto à explicativa, ela esclarece, oferecendo detalhes sobre o antecedente ao qual se refere, dando-lhe um caráter universal (refere-se a um todo): “Carlos, aluno da quinta série, encontrou a carteira roubada” e “A desgraça, que humilha a uns, exalta o orgulho de outros” (nesse caso, a desgraça é vista de modo geral, de qualquer tipo, universal). Trata-se de uma informação adicional a um elemento que já está definido, podendo, portanto, ser suprimida sem prejuízo à compreensão da predicação. Nesse caso, complementa o autor, consiste em um termo adicional que contém um simples esclarecimento ou pormenor sobre o antecedente, não sendo, portanto, objeto de seu dizer. Como comentário, a explicativa não é indispensável à compreensão do todo, como podemos ver no exemplo: “Iracema, que é uma obra épica, representa um importante momento da história brasileira”. Nesse exemplo, a relativa explicativa “que é uma obra épica” apresenta uma informação suplementar sobre seu antecedente (Iracema), não constituindo inferência no entendimento da oração principal, que tem existência própria. Rocha Lima (1998) também enfatiza ser de regra separar a oração explicativa com vírgulas, ou travessões. No exemplo citado, o objeto do dizer é “Iracema representa um importante momento da história brasileira” e a oração relativa “que é uma obra épica” consiste em um comentário a parte, complementar do dizer, por isso não é indispensável à predicação e deve ser isolada por vírgulas.

Conforme Bechara (1975), a relativa explicativa é constituída de predicado nominal, podendo transformar-se em aposto explicativo, por exemplo: “O inverno, que é a estação do frio, promete vir com todo vapor.” (oração relativa explicativa), e “O inverno, estação do frio, promete vir com todo vapor.” (aposto), sendo que ambos os casos caracterizam, qualificam o antecedente ao qual se referem. Ainda conforme esse gramático, os pronomes relativos *que*, *quem*, *quanto* e *como* podem ocorrer sem fazer referência a um antecedente, condensando em si duas funções: podem atuar como termo da oração principal, ou como sujeito da oração adjetiva: “Procuro justamente a quem procuras” (aquele que); “O carro parou onde pretendíamos ir” (no lugar / em que); Veja como me olha!” (o modo).

Boa parte das orações relativas ocorre em forma desenvolvida, como vimos até agora, mas elas também podem se apresentar de modo reduzido, tanto sob a forma de particípio (presente e passado), gerúndio, quanto infinitivo. O uso da reduzida do particípio presente é, segundo Rocha Lima (1998, p. 273), “um cultismo sintático de emprego raro na linguagem contemporânea”, em que o particípio mantém seu valor verbal de origem: “Este é o caminho / conducente à glória” equivalendo a: “Este é o caminho / que conduz à glória”. Situação

semelhante ocorre com a reduzida do particípio passado: “*Servi ontem no jantar mercadorias / compradas na Europa.*” – equivalendo a: “*Servi ontem no jantar mercadorias / que foram compradas na Europa*”.

Quanto à reduzida de gerúndio, o autor explicita que essa somente ocorre com o chamado gerúndio progressivo que, estando ligado a um substantivo ou a um pronome da oração principal, manifesta uma ação em desenvolvimento, um fato que está ocorrendo naquele momento com o ser representado por aquele substantivo ou pronome, como vemos nos exemplos que seguem: “*Vedes Jesus / despejando os vendilhões do templo...*” (Rui Barbosa) – equivalendo a “que despeja os vendilhões do templo...”; “*Surge ao longe uma luz / ofuscando os olhos dos já cansados transeuntes.*” – correspondendo a “*que ofusca os olhos dos já cansados transeuntes*”. Para exemplificar o uso da oração relativa reduzida de infinitivo, recorreremos ao exemplo de Rui Barbosa já citado, adaptando-o: “*Vedes Jesus / a despejar os vendilhões do templo...*” – correspondendo, como já vimos, a “*que despeja os vendilhões do templo...*”.

Visto, então, como o gramático tradicional define e classifica a oração relativa (adjetiva), verificamos também como o gramático (ou lingüista) descritivo aborda esse elemento lingüístico. Segundo Perini (1985), as falhas da GT podem ser resumidas em três aspectos: inconsistência teórica e falta de coerência interna; caráter predominantemente normativo; e enfoque centrado em apenas uma variedade da língua: a padrão (voltada à escrita), excluindo todas as outras variantes existentes. Para o autor, a nova gramática, a descritiva, precisa reorganizar as afirmações de cunho normativo: não simplesmente suprimindo o dialeto padrão, mas apresentando-o como um entre outros possíveis, trabalhando e adequando as diferentes variedades lingüísticas a suas respectivas situações cotidianas. Além disso, acrescenta Perini (1985, p. 6), a nova gramática precisa ser “sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições”.

Perini (1985, 2001) organiza sua gramática a partir de uma dupla descrição: uma em termos formais da estrutura sintática superficial; e outra descrevendo os aspectos da interpretação semântica, sempre que possível, em sintonia com a descrição sintática. Quanto à sintaxe e à morfologia, o autor diz esforçar-se em manter a nomenclatura tradicional, o que não é possível em relação à semântica, já que não há uma terminologia tradicional específica nessa área. Perini (1985) orienta seu estudo sob uma perspectiva da descrição formal

(morfossintática), apresentando uma visão extensiva da estrutura da língua, e desenvolve metas mais modestas ao aspecto semântico, com generalizações, mas sem construir um conjunto estruturado. Nas palavras do autor (1985, p. 11): “a semântica terá de ser, a rigor, uma espécie de antologia de apêndices à descrição gramatical. Não vejo inconveniente nessa solução, que me parece a melhor nas atuais circunstâncias”.

3.3.2 Perspectiva da Gramática Descritiva

Sob o enfoque descritivo, Perini (2001) entende a oração relativa como aquela que tem a função de modificador externo dentro de outra oração, a principal, sendo sempre subordinada a esta. Conforme o autor, a construção relativa tem o seguinte perfil: a) apresenta um pronome relativo (*que, o qual, quem, onde, cujo, quanto*) que às vezes pode vir precedido de preposição; b) apresenta uma estrutura oracional que aparenta ser incompleta, após o relativo; c) articula um elemento nominal + o pronome relativo + a estrutura oracional em questão, formando uma seqüência que o autor denomina sintagma nominal, ainda que nem sempre o elemento nominal inicial se faça presente.

Para Perini (2001), o fato de ser uma oração incompleta é apenas aparente, pois o conectivo exerce determinada função sintática na oração relativa, completando-a. A título de exemplo, retomando o enunciado já empregado anteriormente: “*Logo que iniciou a festa, identificamos a mulher que não tinha sido convidada*”, podemos dizer que a oração relativa “*que não tinha sido convidada*” é completa, pois apresenta sujeito (papel exercido pelo pronome relativo **que**) e predicado. A prova de que o pronome relativo é o sujeito da oração está no fato dela não aceitar a introdução de outro sujeito: “*Logo que iniciou a festa, identificamos a mulher **que** ela não tinha sido convidada*” (construção inadequada). O mesmo ocorre com as demais funções que o relativo pode exercer na oração em que atua. Enfim, a oração relativa exerce sempre a função de modificador externo, constituindo parte de um sintagma nominal. E o pronome relativo (assim como a preposição e a conjunção) consiste em uma classe de conectores subordinativos existentes na língua.

Nesse contexto, Perini (2001) entende que o pronome relativo (precedido ou não de preposição) exerce funções de nível oracional como sujeito, objeto direto e adjunto circunstancial, posicionando-se sempre no início da oração, independentemente da função

ocupada. Semanticamente, o pronome relativo é interpretado como co-referente do elemento nominal que o antecede. Também existem casos na construção relativa em que não há antecedente antes do relativo, mesmo assim, eles preenchem os requisitos da estrutura oracional. No exemplo, “*Só respeito **quem** me respeita*”, encontramos todos os traços necessários a tal estrutura, quer dizer, há um pronome relativo (quem); esse relativo desempenha uma função sintática na subordinada (aqui, de objeto direto do verbo respeitar), e introduz a oração relativa. Portanto, a construção de relativa forma um sintagma nominal extensivo à oração principal.

No caso particular do pronome relativo **cujo**, tanto a oração relativa tem a função de modificador externo quanto o próprio pronome exerce essa função, como podemos observar no exemplo que segue: “*O rapaz **cujo** pai morreu é nosso vizinho*”. Nesse caso, a oração relativa “***cujo** pai morreu*” é modificador externo de *rapaz*; e o pronome *cujo* é modificador externo de *pai*. Aqui também podemos comprovar a classificação do pronome com base no fato de não ser possível introduzir outro modificador ao elemento “*pai*”, uma vez que essa função já está sintaticamente preenchida. Perini (2001) explica o comportamento do pronome **cujo** pelo fato de ocupar o lugar do determinante, jamais ocorrendo concomitantemente com ele, embora aceite outros termos do sintagma nominal tais como: “*O rapaz **cujo** o pai morreu é meu vizinho*” (construção inadequada gramaticalmente); “*O rapaz **cujo** aquele pai morreu é meu vizinho*” (também inadequada); “*O rapaz **cujo** velho pai morreu é meu vizinho*” (adequada – aceita o uso de um adjetivo).

Assim como para a GT, também para a Gramática Descritiva as orações relativas podem se manifestar de duas maneiras, ora restringindo ora explicando o sentido expresso por seu antecedente. A diferença formal, enfatiza Perini (2001), é que as explicativas estão sempre separadas por vírgula, enquanto as restritivas raramente o são. Diferentemente da nomenclatura tradicional, para não confundir o aspecto sintático com o semântico, o autor prefere chamá-las de **apositiva** (a explicativa) e de **não-apositiva** (a restritiva). As duas construções relativas apresentam estruturas sintáticas parecidas, mas com o a seguinte diferença: só a apositiva pode ser separada por vírgulas e empregar o pronome relativo **o qual** sem preposição.

Ainda no que se refere ao uso do pronome relativo, Perini (2001, p. 156) defende que ele pode assumir diferentes funções: a) no caso de *quem*, ele só pode ocorrer sem antecedente

(“*Só admiro quem cumpre seus compromissos*”), podendo ou não ser precedido de preposição (“*A mulher a quem me dirigi é minha tia*”); b) *o qual*, em oração não-afirmativa, só pode ocorrer precedido de preposição, já que seu uso sem preposição é exclusivo da afirmativa; c) *o que* só pode ocorrer sem antecedente; d) o pronome relativo *que* só pode ocorrer com antecedente, tanto em oração afirmativa quanto não-afirmativa.

Após a abordagem descritiva da oração relativa, passamos a entendê-la também sob a perspectiva da Gramática de Usos (Funcional), cujo objetivo é entender e explicitar o uso efetivo atual da nossa língua materna. O emprego das expressões linguísticas na interação verbal implica uma sistematização dos aspectos sintático e semântico do modelo linguístico, para que assim possamos entender a gramática a partir da capacidade de escolha do falante em sua produção linguística, integrando a organização gramatical a uma teoria global de interação. Para Neves (1997, p. 15), o interesse dessa gramática pela competência comunicativa do falante consiste em trabalhar com a “capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”.

Em sua obra “Gramática de usos do português”, Neves (2000, p. 14) busca encontrar a descrição do sentido, “partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na relação com o texto”. Isso significa que “a interpretação das categorias linguísticas não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – o texto, que é a real unidade de função” (idem, p. 15).

3.3.3 Perspectiva da Gramática de Usos (Funcional)

Através de uma abordagem funcional, Maria Helena de Moura Neves (1997, 2000), em sua gramática acima citada, com uma abordagem mais arrojada e analisando os elementos linguísticos não como meras formas mas a partir de seu funcionamento, ou seja, do sentido que constroem, define e especifica a oração relativa como sendo uma oração adjetiva que exerce o papel de adjetivo ou de adjunto adnominal. Em síntese, aquela que caracteriza algo ou alguém. Para a autora, a relativa exprime uma propriedade de uma entidade à qual o

predicado é atribuído, conforme vemos no exemplo: “*A criança **que** venceu o torneio acabou não recebendo o prêmio prometido*” em que vencer o torneio é a propriedade atributiva da entidade criança, cujo predicado é *acabou não recebendo o prêmio prometido*.

A ligação entre a oração subordinada adjetiva e o termo da oração que ela modifica efetua-se por meio de elementos denominados pronomes relativos. Esses podem ser variáveis ou invariáveis. Além de interligar duas orações, o pronome relativo desempenha uma função sintática na oração subordinada, na proporção em que ocupa o papel que seria exercido pelo termo que o antecede. Embora apresente uma definição bastante hermética, até mesmo a gramática tradicional reconhece haver casos em que o pronome relativo não tem um antecedente específico na frase, pois, em termos de sentido, sempre haverá uma referência, por mais remota que seja. Nos exemplos: “***Quem** não deve não teme*” e “*Ficou sem se mexer **onde** sua mãe o deixou*”, o **quem** e o **onde** são pronomes indefinidos, mas, semanticamente, podemos criar hipóteses sobre seus referentes, por exemplo, podemos substituir **quem** por “a pessoa que, ou por aquele que” e **onde** por “no local em que ou no lugar em que”. E quando analisamos em uma situação específica, funcionando em um determinado contexto, encontramos pistas lingüísticas e/ou discursivas que nos fornecem informações sobre seus possíveis referentes. Em síntese, são pronomes indefinidos que, em situação enunciativa, deixam de ser indefinidos, pois se referem a algo ou a alguém em particular.

Neves (2000) separa o pronome relativo em dois tipos: a) o fórico – relativo que faz referência a um antecedente – “*Este é o amigo de que tanto lhe falei*”; e b) o relativo que não se refere a um antecedente, correspondente a um sintagma nominal – “*Quem casa quer casa*” (*quem = aquele que; a pessoa que*). No que se refere à natureza do pronome relativo, a autora explicita que ele pode fazer referência a pessoas e/ou a coisas. Os seguintes pronomes relativos podem referir-se tanto a um quanto a outro: **Que** e **qual** não possuem significado próprio e sempre ocorrem com antecedente; **Quanto** indica quantidade indefinida, podendo ora ter um pronome indefinido como antecedente (*tanto(s), todos, tudo*), ora ocorrer sem antecedente, correspondendo à expressão *tanto(s) quanto(s), todos quantos*; **Cujo** expressa o valor de um genitivo (*do qual, de quem*), ocorrendo sempre com antecedente. Ele corresponde ao uso dos pronomes relativos **que, quem, o qual**, precedidos pela preposição *de*. No valor semântico do relativo **cujo**, esclarece a autora, já está incluído um artigo definido, por isso a impossibilidade do uso desse artigo (*o, a*) no sintagma nominal que o relativo introduz.

Dentre os pronomes relativos, ressalta Neves (2000), o **que** é o mais freqüente deles, sendo, por isso, chamado de relativo universal. Além do **que**, há outros invariáveis como **quem quando, como e onde**; já os variáveis (flexionam-se em gênero e/ou em número) são **(o) qual, cujo, quanto**. Boa parte deles pode vir antecederida por preposição, o que dependerá do sentido produzido pelo elemento que o antecede. Segundo a autora, esses pronomes podem desempenhar a função de elemento nuclear ou periférico dentro do sintagma em que operam. É nuclear quando por si mesmo constitui o núcleo de um sintagma, apresentando a mesma distribuição de um sintagma nominal. São os chamados pronomes substantivos: **que, quem, onde, como**. Já o periférico incide sobre um substantivo, atuando como determinante, e fica à margem do núcleo substantivo, sempre vindo antes dele. São os chamados pronomes adjetivos. Seu representante é o **cujo**, mas o relativo **qual**, precedido de artigo, também pode funcionar como elemento periférico no sintagma.

No que se refere à relação que o pronome relativo estabelece com o termo que caracteriza, a oração subordinada relativa pode efetuar dois papéis: ora restringe o sentido do termo ao qual se refere, individualizando-o (trata-se da adjetiva restritiva); ou realça determinado detalhe, ampliando ou explicitando dados sobre o antecedente, pois esse já se encontra definido (trata-se da adjetiva explicativa). Enquanto a primeira pode vir com ou sem antecedente, a segunda sempre ocorre com antecedente. Normalmente, a explicativa vem marcada pelo uso da vírgula, o que é bastante raro na restritiva. Nessa situação, é fácil perceber que o emprego da vírgula ultrapassa a marca de uma pausa, ela tem influência na construção do sentido do enunciado, como podemos observar nos exemplos que seguem: *As casas Sandoval têm mais de mil funcionários **que trabalham em período integral**. As casas Sandoval têm mais de mil funcionários, **que trabalham em período integral**.*

Na primeira situação, temos a informação de que a referida empresa tem mais de mil funcionários trabalhando em regime integral, mas existem outros funcionários que trabalham em período parcial. A oração adjetiva limita o sentido do termo funcionário, sendo, portanto, restritiva. Já no segundo caso, em que a oração relativa está separada por vírgulas, o sentido é outro: a empresa tem mais de mil funcionários e todos eles trabalham em período integral. Nesse exemplo, a oração é explicativa, pois esclarece qual é a situação geral de todos os funcionários da Loja. Para Neves (2000, p. 375), a informação introduzida pela oração restritiva “serve para identificar um subconjunto, dentro de um conjunto maior, restringindo a extensão de seu antecedente”. Já a informação introduzida pela explicativa é suplementar,

pois não serve para identificar nenhum subconjunto dentro de um conjunto maior. “A presença das vírgulas marca uma oração explicativa que não predica um grupo delimitado, mas introduz uma informação adicional” (idem, *ibidem*).

O antecedente de uma relativa, esclarece a autora, pode ser tanto um substantivo (com ou sem determinante) quanto um pronome (indefinido ou demonstrativo). Além disso, o pronome relativo exerce função sintática na oração adjetiva em que atua. Enquanto os pronomes **que** e **qual** podem exercer as funções de *sujeito*, *objeto direto*, *objeto indireto*, *complemento nominal* ou *adjunto adverbial*; o pronome **quem** (com antecedente) funciona como complemento e vem introduzido por preposição; e o pronome **cujo** (com ou sem preposição) sempre funciona como adjunto adnominal do substantivo que acompanha (sendo sempre periférico); por fim, o pronome **onde** sempre exerce a função de adjunto ou de complemento adverbial de lugar.

Quanto à forma, a oração subordinada adjetiva pode ser tanto desenvolvida quanto reduzida. Dizemos que é do primeiro tipo quando seu verbo está no modo indicativo ou subjuntivo e é introduzida por um pronome relativo; e no segundo, quando não apresenta pronome relativo – podendo ser introduzida por preposição – e o verbo se encontra em uma das formas nominais: infinitivo, gerúndio, particípio, conforme o exemplo: *Márcia foi a primeira funcionária **que apareceu no local**. Márcia foi a primeira funcionária **a aparecer no local*** (reduzida do infinitivo, introduzida pela preposição a).

Além dos estudos da relativa sob os três enfoques acima abordados, apresentamos outras pesquisas que descrevem o mesmo fenômeno lingüístico, através de diferentes pontos de vista, todas preocupadas em entender e aperfeiçoar seu ensino, principalmente no que se refere à natureza sintática e semântica dessas orações.

3.3.4 Outras abordagens lingüísticas da oração relativa

No que concerne ao ensino da oração relativa, Brunner (1981) ressalta que tanto as práticas pedagógicas quanto os manuais geralmente se contentam em abordá-la ora sob perspectiva morfológica, ora sintática, mas na ótica do autor, mesmo em um estudo que aborde as duas questões de modo simultâneo, sem dar preferência a qualquer uma delas, ainda é insuficiente para dar conta desse fenômeno lingüístico. Isso porque não fornecem condições

precisas sobre a natureza das relações existentes entre os constituintes dos enunciados e no interior dos constituintes complexos em si mesmos. Ao invés de sua forma e de sua função, o autor sugere um questionamento sobre o papel semântico que as relativas exercem no processo comunicativo.

Brunner (1981) remete à lógica de Port-Royal a origem da diferença entre as relativas restritivas e explicativas: enquanto as primeiras são indispensáveis à boa compreensão da frase, as segundas não são. As restritivas precisam (especificam) o ser designado pelo grupo antecedente de tal forma que se tornam indispensáveis ao plano da comunicação: elas se restringem a um subgrupo de um grupo mais amplo. Já as explicativas, embora também comportem informações importantes, não afetam esse plano, pois reforçam, explicam sobre algo já apresentado anteriormente. A diferença entre as duas reside no fato de que a subordinação das restritivas apóia-se sobre um traço semântico suplementar ao grupo nominal antecedente, ainda que esse conjunto se encontre enriquecido em termos de compreensão mas, ao mesmo tempo, restringe sua extensão. No caso das descritivas (explicativas), o apoio semântico da subordinada não soma sentido novo ao grupo nominal antecedente, trata-se de um traço já conhecido de modo implícito no seu significado.

No exemplo: “Os estudantes, que geralmente viajam nas férias, terão uma semana para reservar passagem e hotel”, tanto “*estudantes*” quanto “*estudantes, que geralmente viajam nas férias,*” constituem o mesmo grupo de seres, não afetando o valor de verdade da frase. Nos casos em que o papel da relativa restritiva é determinativo ou seletivo, quando geralmente esse grupo nominal vem sinalizado por um marcador definido, aproxima-se do adjetivo epíteto. Já a relativa explicativa aproxima-se do aposto e do uso de alguns parênteses. Segundo Brunner (1981), nos exemplos com antecedente composto de grupo indefinido, elas demonstram maior dificuldade em diferenciar os dois tipos, criando muitas vezes ambigüidade.

Existem orações relativas que não se enquadram nas categorias de restrição e de complemento, pois não caracterizam os seres designados pelo antecedente. No exemplo, “Ela chama seu filho *que corre pelo campo*”, Brunner (1981) esclarece que a relativa não é indispensável ao valor de verdade da oração principal, pois o antecedente não necessita da relativa para designar o ser que representa na frase, não sendo portanto determinativa (restritiva). Em contrapartida, essa relativa não exprime de maneira explícita um traço

semântico já contido implicitamente no antecedente, cujo objetivo é explicitar o acontecimento já relatado na principal, não sendo também explicativa. Seu papel consiste em dar seqüência aos fatos, podendo ser suprimida sem afetar o plano da comunicação. Trata-se de um terceiro tipo de relativas, que Brunner (1981) denomina *relativas narrativas*. O autor não observou a questão, mas é preciso lembrar que tal leitura é adequada se a referida mãe tem apenas um filho, sentido que não fica claro no enunciado, mas torna-se imprópria se ela tem mais de um filho, pois assim essa oração torna-se restritiva, uma vez que delimita a extensão do nome filho.

No plano formal, esclarece o autor, o terceiro tipo identifica-se tanto com a restritiva quanto com a explicativa. Ela aparece sempre depois da principal, pois serve para dar seqüência a um fato e geralmente comporta um significado lexical que exprime a rapidez da sucessão entre o processo relatado pela principal e o da relativa. Como não há indícios de que ela caracterize o ser designado pelo antecedente, podemos dizer que ela se opõe aos dois tipos tradicionais da relativa. Não há qualquer ligação lógica entre o conteúdo da principal e o da relativa, a não ser a idéia de uma sucessão dos acontecimentos relatados no tempo. O pronome relativo desempenha papel de pronome pessoal ou de demonstrativo, quer dizer, papel de anafórico. Então poderíamos dizer o exemplo acima citado da seguinte maneira: “Ela chamou seu filho *e esse corria pelo campo*”. No entender de Brunner (1981), o papel da relativa narrativa é de marcar o encadeamento e a rápida sucessão entre dois acontecimentos: o da oração principal e o da oração relativa.

Também buscando encontrar soluções à problemática da interpretação das relativas restritivas e descritivas (explicativas ou apositivas), Fuchs (1987) as estuda a partir da estrutura *Nqu-V* (em que N refere-se ao grupo nominal, o referente, e V ao grupo verbal, oracional). Juntamente com sua equipe, a autora analisou 249 ocorrências de relativas extraídas das 10 primeiras páginas do jornal “Le Monde”, de 10 de maio de 1983, sintetizando a leitura desse corpus em cinco categorias diferentes: 1 restritivas, 2 descritivas, 3 ambíguas, com tendência à restritiva, 4 ambíguas, com tendência à descritiva, e 5 incerteza total. O objetivo do trabalho é refletir, a partir dos exemplos analisados e de diferentes abordagens lingüísticas, sobre a rigidez da clássica oposição binária entre restritiva e descritiva, mostrando que há diferentes graus de interpretação, sendo o aspecto semântico elemento fundamental ao entendimento desse saber.

A partir de suas análises, Fuchs (1987) esboçou diferentes linhas de uma tipologia de

interpretação, propondo também alguns marcos teóricos que sustentam o papel das marcas lingüísticas na construção da interpretação das relativas e caracterizam os mecanismos gerais que sustentam tal significativa construção. A autora mostrou que nem sempre podemos realizar uma leitura pontual das relativas. Isso, porque dependendo do enfoque interpretativo (teórico), algumas se mostram ambíguas, ora podendo ser restritiva, ora explicativa, sendo que o critério do uso ou não da pausa (principalmente da vírgula) nem sempre resolve a questão. Tal constatação reforçou o princípio de que uma análise meramente sintática (em termos de estrutura da frase) não é suficiente ao entendimento do funcionamento da relativa, precisamos investigá-la a partir da relação que ela estabelece com seu antecedente (e com toda a oração principal), construindo sentido próprio em cada situação enunciativa.

Estendendo seu estudo a outros determinantes, além do artigo definido plural (les), conforme outros trabalhos da autora, é possível mostrar que a interpretação não se constrói sobre um terreno homogêneo (somente através das propriedades semânticas dos termos, por exemplo), mas resulta de diferentes dados, tanto lingüísticos quanto extra-lingüísticos. Também os dados lingüísticos, por sua vez, constituem uma série de parâmetros heterogêneos tais como predicação/referência, semântica de termos/semântica de construções sintáticas, entre outros mais, que comportam dissimetrias inerentes e desempenham papel de delimitações não absolutas na interpretação das orações relativas.

Seguindo uma linha similar aos estudos de Fuchs e também investigando a natureza da distinção entre restritiva e apositiva, Kleiber (1981a) analisou a construção da relativa sob as três definições clássicas (investigando cinco diferentes exemplos) em termos de extensão do conceito – restrição/não restrição (A); em termos de classe e subclasses – denotadas pelo antecedente – (B); e em termos de identificação referencial – determinação/não determinação do antecedente – (C). No que se refere à extensão do conceito, o autor (1981b) entende que a oração restritiva delimita (específica) a extensão do conceito denotado pelo antecedente, comportando um predicado especificamente, enquanto a oração apositiva deixa essa extensão inalterada (não específica), apresentando um predicado não-especificamente. Dentre as conclusões encontradas pelo autor, destacamos que:

- a) a análise de seus exemplos mostra co-relações entre a definição A (em termos de extensão conceitual) e os SNs genéricos e, em um grau mais fraco, o caráter não-especificante da relativa; entre a definição B (em termos de classe e subclasse) e o

artigo definido plural; entre a definição C (em termos de identificação do referente) e os SNs específicos e, em um grau fraco, o caráter especificante da relativa;

b) enquanto a definição A aplica-se apenas a SNs genéricos, a B aplica-se somente a SNs quantificados por os/as (les), já a definição C diz respeito a SNs específicos;

c) o parâmetro relativo especificante e relativo não-especificante não exerce influência sobre a aplicação da definição B, mas se revela decisiva à aplicação da definição A, uma vez que somente as relativas não-especificantes podem ser descritas com a ajuda de A. Já as relativas especificantes prestam-se ao tratamento da definição C.

No decorrer de seus estudos, Kleiber (1987) constatou três tendências teóricas diferentes: há autores que defendem a redução da distinção entre os dois tipos de relativas, mas existem outros que optam por sua multiplicação e, por fim, há aqueles que atribuem a diferença ao uso de determinados SNs. Sem se enquadrar em nenhuma das três tendências, o autor sugere mudanças de enfoque à questão, ou seja, que se passe da ambigüidade semântica à ambigüidade funcional. Para Kleiber (1987), uma seqüência discursiva está duplamente determinada: pelas regras lingüísticas e pelas formulações discursivas (paráfrases discursivas) que podem ser substituídas por uma unidade em dada posição e contexto e que são constitutivas de efeitos de sentido. O autor defende ainda que as relativas devem ser analisadas não só por seu funcionamento sintático mas, sobretudo, pelo sentido que produzem, quando atuam em um dado enunciado.

Também no entender de Le Goffic (1979), a estrutura da oração relativa é de natureza ambígua, por isso ela não pode ser reduzida a dois tipos como sugere a teoria clássica, mas a “n” interpretações, que o autor divide em cinco tipos diferentes. Trata-se da 1) *descritiva* e 2) *restritiva* – descrição advinda da filosofia de Port-Royal, cuja dualidade de sentido está na especificidade da construção da relativa, no mecanismo de identificação (enquanto a descritiva diz respeito à implicação ou à definição por equivalência entre duas propriedades ou inclusão de classes; a restritiva consiste no efeito de seleção de uma subclasse pela intersecção entre duas classes, havendo delimitação); da 3) *não-contrastiva* (está desprovida do efeito contrastivo, pois não remete à classe e sim à própria situação); da 4) *qualificativa* (envolve questões estilísticas); e da 5) *seletiva* (refere-se a questões prosódicas). Essas três últimas ficam a meio caminho entre as duas primeiras, constituindo uma situação de gradualidade de interpretação das orações relativas.

Tais diferentes interpretações, esclarece o autor, constituem uma família com um núcleo semântico comum, que repousa sobre a relação entre os termos (N e V), induzida pela operação de identificação. Conforme a ordem e o funcionamento dessas operações (constituídas por uma série de combinações possíveis) a relação pode se afinar com um dos cinco tipos sugeridos pelo autor. Existe uma série de fatores que orientam essas interpretações tais como os aspectos sintáticos (relativos ao determinante), lexicais (nomes de qualidade, por exemplo), contextuais (referentes ao tema do discurso), situacionais, entre outros, o que não podemos é reduzir essa distinção à entonação, à pausa, como se o uso ou não da vírgula resolvesse todos os casos da construção relativa. Para Le Goffic (1979), a diferença de uso da relativa depende essencialmente de fatores ligados à situação de comunicação (intercâmbio discursivo) particular de cada caso, sendo que algumas interpretações soam de modo mais natural do que outras. Há casos em que a ambigüidade persiste, podendo ora ser relativa contrastiva, ora não-contrastiva.

Laparra (1995), outra autora interessada em solucionar a questão do uso das orações relativas e dos pronomes relativos no ensino de língua materna (francês), descreve, sob uma perspectiva morfossintática, as dificuldades enfrentadas nesse ensino. A autora defende que somente as gramáticas de referência podem almejar abordar a questão de modo detalhado e exaustivo, o que não é o caso dos livros escolares nem da aula de LM propriamente dita. Para ela, o indicado é que o professor se atenha a ocorrências básicas e mais frequentes, eliminando fatos secundários que normalmente dificultam a descrição e o uso desse fenômeno lingüístico. Criticando o ensino que objetiva o manuseio exaustivo das relativas, por meio de regras de aplicação, Laparra (1995) sugere que o professor inicie com casos mais simples, tanto da restritiva quanto da explicativa e, de modo progressivo, vá explorando casos mais complexos, dedicando mais tempo àqueles casos que apresentam mais dificuldades. Orienta também que o professor diferencie os casos que apresentam antecedentes daqueles que não o apresentam (não estão lingüisticamente explícitos), ou seja, analise as relativas a partir do critério de função e de natureza do seu antecedente.

Segundo a autora (*idem*), o professor não pode se contentar em propor atividades fragmentadas a revelia das necessidades do aluno, mas precisa levá-lo a produzir, em períodos regulares, e de modo persistente, os diferentes usos das relativas até que ele interiorize esse saber, automatizando seu uso, adquira o saber-fazer. Em vista disso, exercícios de relativização, propostos um independentemente do outro, acabam sendo pouco eficazes: eles

produzem efeitos meramente metalingüísticos, uma vez que possibilitam ao aluno somente a realidade da operação de transformação, que é a relativização, e não a sistematização do funcionamento do processo de relativização. A oração relativa deve ser engendrada como uma expansão entre tantas outras de um dado sintagma nominal, quando o aluno é levado a determinar esse sintagma. Incentivando o ensino das relativas a partir da leitura e da produção textual, no que se refere às atividades metalingüísticas, Laparra (1995) sugere que, em séries iniciais, esse trabalho seja do tipo epilingüístico (nesse momento, três noções são suficientes), e em séries mais avançadas, seja sugerida uma reflexão mais complexa, de caráter metalingüístico. O aluno deve ser estimulado a tentar ele mesmo formular as regras que são postas em ação, levando-o a comparar as diferentes maneiras que lhe permitem afinar a representação que faz da distribuição das formas e dos usos das relativas.

Ainda no que tange a estudos sobre as orações relativas, ao analisar as construções – **Q** no português falado, Kato et al. (1996) investigam o uso da preposição na oração relativa, sob uma perspectiva da gramática gerativa. Para esses autores, a oração relativa tem a função precípua de modificador de um núcleo nominal, sendo, em vista disso, denominada pela GT de oração adjetiva. Nesse caso, a subordinada **CP** é um adjunto do nome e os principais fatores que induzem os falantes a empregarem a preposição na relativa é de ordem tanto lingüística quanto estilística, sendo, no entanto, o aspecto lingüístico mais influente do que o de estilo.

Conforme estudo realizado, o fator lingüístico é mais importante porque o uso da preposição exige um conhecimento complexo do funcionamento da língua, ou seja, exige do falante um nível mais alto de consciência lingüística, normalmente adquirido no exercício da escrita, na escola. O uso padrão da relativa retira o termo a ser relativizado de dentro da oração e o remove (inclusive a preposição) para [**Spec, CP**]. No entanto, esclarece Kato et al. (1996, p. 322), ao empregar a relativa não-padrão, “o falante relativiza o tópico da sentença que está em relação de co-referência com um termo no interior da relativa”. Segundo pesquisas escolares realizadas por tais autores, esse movimento de extração não causa maiores dificuldades aos falantes, mesmo a crianças que estão iniciando o uso de relativas com sintagmas preposicionais. É um movimento simples porque além de ser local, o pronome relativo é sempre o mesmo para todas as funções que estão em co-referência com o traço do tópico relativizado.

A partir de observações em trocas estilísticas, hipercorreções e hesitações dos falantes ao construir estruturas com relativas que exigem preposição, Kato et al. (1996) concluíram que a estratégia *default* do português falado no Brasil não emprega preposição em [Spec, CP]. Isto é, mesmo na fala de adultos cultos, escolarizados, a tendência é empregar o pronome relativo sem a preposição. Como esses adultos apresentam alto grau de consciência lingüística e, por conhecerem as duas formas de relativização, quando usam a estratégia padrão, tendem a empregar a preposição para criar vínculo sintático mais estreito entre o pronome relativo e o elemento relativizado somente no caso de ser um adjunto adverbial, já que o uso da relativa padrão torna o dizer mais claro. Quando o falante conhece o valor social da variante, esclarecem os autores, no entanto não tem pleno domínio de seu funcionamento lingüístico, tende a efetuar hipercorreções.

No caso específico em que a preposição do termo antecedente é a mesma do termo relativizado, repeti-la parece ser um ato redundante e o falante (mesmo o culto) tende a empregar a estratégia sem preposição. Esse aspecto reforça a característica do português oral do Brasil como sendo uma língua avessa à redundância, primando pela economia lingüística. A resistência ao uso da preposição nas relativas durante a fala pode ser comprovada pelo resultado obtido por Kato et al. na análise do corpus, constituído por pessoas cultas: das 123 oportunidades de uso oferecidas aos falantes, apenas 43 preposições foram empregadas (35%). O resultado mostra a resistência que o falante (mesmo culto) tem em empregar preposição em construções de orações relativas.

Conhecer e dominar as diferentes teorias que abordam o ensino de língua, principalmente no que diz respeito a seus aspectos lingüísticos, é uma das importantes tarefas da Lingüística no meio acadêmico, no processo de formação (e de atualização) do professor de línguas. Mas, se esse é um dos compromissos de tal ciência, o que mais lhe compete, ou melhor, qual é sua função na formação e na orientação do processo didático-pedagógico dos futuros profissionais que atuarão no EF e no EM?

3.4 O papel da Lingüística enquanto ciência no ensino de língua

A principal função da Lingüística é entender e estudar o funcionamento da linguagem, quer dizer, compreendê-la no seu uso cotidiano e não apenas analisá-la metalingüisticamente (ROCHA, 2002). Devemos evitar um acúmulo de conhecimento conteudista, enciclopédico, que pouco auxilia no entendimento da língua enquanto processo interativo entre interlocutores. É preciso mediar uma boa teoria lingüística com a prática pedagógica, complementa Franchi (1987), o que ressalta a importância da disciplina de transposição didática na formação do docente, tanto em seu processo inicial quanto continuado. Masseron (1995) também defende que a insuficiente formação inicial dos (futuros) professores de LM, na disciplina de Lingüística, é uma das principais causas da dificuldade encontrada por esses profissionais em lidar com a distância existente entre as teorias lingüísticas e o ensino de língua propriamente dito, na prática diária de sala de aula.

A ciência da linguagem precisa lidar com os fenômenos que dizem respeito ao modo como a língua se organiza. Em vista disso, o professor precisa estar ciente da necessidade de explicitar suas opções teóricas tais como concepção de linguagem, de língua, de gramática, de frase, de enunciado, de texto, de discurso, entre outros elementos dessa natureza, pois sua prática docente deve deixar claro o lugar de onde fala, ou melhor, qual é seu ponto de vista sobre a prática que efetua.

Fundamentado na trajetória que constitui ao longo de seu percurso de formação de professor de língua, o que orienta sua escolha político-pedagógica em sala de aula, o professor deve realizar atividades que incentivem o aluno à reflexão crítica, estimulando-o a fazer suas próprias avaliações quanto ao conhecimento e ao uso da língua materna. O papel do professor, esclarece Rocha (2002, p. 257), é o de fazer com que o aluno seja capaz de “relativizar e ressignificar o recorte pedagógico que se faz da disciplina”. É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, orienta Franchi (1987), que poderemos reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. Para Coseriu (2002), o professor de língua materna deve concentrar sua atividade na tentativa de ser um professor de linguagem, não com o intuito de preparar seus alunos a serem lingüistas ou gramáticos, mas que passem do conhecimento intuitivo da língua, que trazem ao chegar na escola, a um conhecimento reflexivo da linguagem, estimulando a criatividade lingüística de seus alunos.

Dentre outras funções, a prática da disciplina lingüística objetiva estimular uma postura diante da língua que possibilite eliminar a idéia dicotômica de que existe *certo* e *errado*, desenvolvendo em seu lugar uma postura que viabilize relativizar os diversos pontos de vista possíveis que podem ser assumidos diante de um dado objeto, abrindo espaço para que diferentes noções, como é o caso do ensino de gramática (já abordado no presente estudo), possa ser compreendido e apreendido em sua pluralidade de definições. Sendo assim, cabe ao professor universitário diminuir a distância que separa o tipo de reflexão desenvolvida em aula, durante a experiência lingüística vivenciada pelo acadêmico, do momento em que ele entra em contato com diferentes práticas discursivas, na sua prática docente diária, no meio escolar.

Segundo Franchi (1987), a prática escolar não vem estabelecendo construção entre a gramática e seu uso, entre a gramática e sua compreensão e produção de textos: esses estudos têm ocorrido com base em *objetos mortos* e em relíquias de museu, próprias de outro momento, refazendo a memória cultural e a história da linguagem. Um dos maiores desafios da ciência lingüística é, então, superar a concepção normatizante que temos da língua, principalmente no que diz respeito ao conceito de gramática, que ainda hoje vigora ou, pelo menos, influencia na prática docente escolar. No entender de Ilari (1992), a Lingüística tem o difícil papel de reorganizar o ensino de língua, substituindo a ênfase dada à nomenclatura (à classificação), especialmente no que diz respeito à análise sintática e morfológica, pelo uso dos elementos lingüísticos (e discursivos), na proporção em que constroem sentido.

Os seguidores dessa ciência, tanto lingüísticas quanto didaticistas, devem esforçar-se com vistas a redimensionar as atividades propostas em aula, substituindo a simples informação de terminologias gramaticais, através de exercícios mecânicos e classificatórios, boa parte das vezes artificiais, por práticas vivas e reais (enunciativas) que levem o aluno a entender e a empregar a língua como ferramenta cultural que o auxilie a viver melhor. Todavia, ensinar lingüística aos acadêmicos de Letras não significa passar receitas definitivas sobre como lidar com problemas de análise sintática, por exemplo, nem sobrecarregá-los com teorias e modelos miraculosos e, às vezes, pouco úteis. Somos solidários à tese de Ilari (1992, p. 11) de que o professor universitário e o aluno (acadêmico) precisam adotar uma postura de cientista diante dos fatos da língua: “levantando hipóteses intuitivas, dando a essas hipóteses uma formulação exata, inferindo suas conseqüências e confrontando-as com os fatos, para uma confirmação sempre provisória ou uma refutação”.

Para esse autor (1992, p. 9 e 10), o papel do professor de língua é o de “ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida por seu trabalho”. O currículo do curso de Letras deve, nessas condições, preparar o futuro professor para:

1 avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2 fixar para eles, com respeito à expressão e à comunicação, objetivos variáveis, seguindo orientação dos textos oficiais; 3 examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (ILARI, 1992, p. 9 e 10).

A formação do aluno de Letras envolve todos os recursos metodológicos e descritivos que dizem respeito à ciência da linguagem: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, bem como variação regional, social e estilística da fala e teorias que tratam da leitura, da compreensão e da produção textual. O papel da Lingüística no curso de Letras corresponde, segundo Ilari (1992), a desautomatizar a concepção corrente dos fatos de língua e oportunizar ao futuro professor de língua a prática de métodos de investigação próprios das ciências naturais.

Atualmente, o curso de Letras está livre dos compromissos filosóficos que fundamentaram a GT, mas há o compromisso de preparar o futuro professor de língua para que compreenda a atividade de fala de seu aluno. Para esse fim, a GT não é eficiente, por isso, a linguagem enquanto ciência precisa buscar novos dispositivos e novas estratégias para desenvolver esse ensino, sem o rigor da língua padrão e sem preconceitos. Deve criar hipóteses, confrontá-las com a língua em uso, para então confirmá-las ou refutá-las. Nesse processo, várias explicações feitas pela Gramática Normativa acabam sendo confirmadas, mas há outras que caem por terra. O importante é que o futuro professor faça suas escolhas teóricas sem ser vítima de posições dogmáticas.

No entender de Ilari (1992), a Lingüística, enquanto disciplina, deve contribuir para a construção de um profissional sensível às diversidades sociais, apto a trabalhar tanto com a língua falada quanto com a escrita, pensando o ensino de língua sob uma perspectiva de variação dialetal e de bilingüismo, com disposição a trabalhar as funções da linguagem nas mais variáveis situações sociais. O ensino de língua precisa ser uma prática cujo teor fundamental não seja cumprir rituais ou passar conteúdos, mas educar para a vida. Sendo assim, tal ensino deve favorecer a observação, a reflexão, a criatividade e a crítica.

Enfim, acrescenta o autor (idem), enquanto ciência da linguagem, a Lingüística tem a função de mediar a pesquisa com o ensino de língua, criando condições para que o professor desempenhe com segurança e com eficiência sua prática em sala de aula. Para tanto, pode oferecer cursos de aperfeiçoamento e de especialização a professores que já atuam na escola, e incluir experimentos dos referidos professores nas áreas de pesquisa, servindo de reflexão a trabalhos tanto de Graduação quanto de Pós-graduação. É a inclusão da prática diária em sala de aula, no meio acadêmico, servindo de fonte de pesquisa e de reflexão à Lingüística. Conseqüentemente, a pesquisa acadêmica retorna à sala de aula, orientando e modificando a prática didático-pedagógica do ensino de língua, reversibilidade que pode auxiliar em tornar os PCNs uma realidade praticável no meio escolar.

Recapitulando então o modo como as diferentes gramáticas concebem a oração relativa, podemos dizer que essa é vista como subordinada a uma outra oração, que é a principal, sendo, portanto, sintaticamente dependente dela. A oração relativa tem função de adjetivo e modifica um termo que a antecede, podendo funcionar como sujeito, predicado, objeto, adjunto adnominal ou mesmo adverbial. Boa parte das gramáticas descritas considera importante o fato de a oração relativa ser introduzida por um pronome relativo (salvo quando ocorre em sua forma reduzida), podendo esse ser ou não flexionado, ser ou não precedido por preposição. Também consideram importante o fato do pronome relativo assumir função sintática na oração relativa em que se faz presente, o que torna essa oração completa enquanto predicação (sujeito e predicado), fator que, a princípio, parece não fazer diferença em nossa abordagem semântica da oração relativa.

Nas perspectivas das gramáticas estudadas, a oração relativa pode ser manifestada de duas maneiras: ora restringindo (delimitando o conteúdo de seu antecedente, sendo, por isso, indispensável ao predicado), ora complementando e explicando o conteúdo de seu antecedente, sendo, portanto, dispensável ao dizer do predicado. Enquanto a primeira raramente vem isolada por vírgulas, a segunda sempre apresenta isolamento dos demais termos da frase. As gramáticas abordadas reconhecem existir casos em que a oração relativa não apresenta antecedente explícito, como acontece no uso do pronome relativo **quem**. Além disso, classificam o pronome relativo **que** como sendo o mais usado, considerado-o como relativo universal. Acreditamos que esses aspectos não terão influência direta em nossa análise do funcionamento semântico-argumentativo da oração relativa, já que nosso enfoque é semântico e não morfossintático. Embora as gramáticas sejam mais radicais em suas

concepções, percebemos que algumas pesquisas lingüísticas vêm desenvolvendo diferentes abordagens sobre as orações relativas, enfatizando seu aspecto semântico, ou seja, preocupadas com o sentido produzido.

Considerando então que nossa investigação sobre o valor argumentativo exercido pelas orações relativas é de cunho semântico (enunciativo) e não sintático e morfológico, o que conservamos das considerações feitas pelas gramáticas abordadas é que tais orações alteram (modificam) o sentido de seu antecedente, na medida em que o caracterizam, só que enfatizamos a existência de uma relação de interdependência semântica, isto é, de encadeamento argumentativo. Todavia, para nosso estudo, o que será comprovado ou não pela análise que segue no capítulo 6, não parece ser relevante qual é o pronome relativo empregado, nem mesmo se ele pode ou não ser flexionado, ou se pode ser ou não precedido por preposição.

Além disso, partimos da hipótese de que o fato de ser restritiva ou explicativa não tem influência direta no papel semântico-argumentativo que as orações relativas exercem nos enunciados analisados, já que tal aspecto tem sido abordado pela GT antes como elemento morfossintático do que semântico, ainda que tal gramática intitule esse critério como semântico, confundindo-os. Como vemos, nossa descrição do funcionamento discursivo da oração relativa nas crônicas selecionadas, com base nos princípios defendidos pela ANL/TBS, consistirá em uma abordagem diferente das defendidas pelas gramáticas investigadas, pois sustentamos que a argumentação está marcada na própria língua, enquanto sistema em uso, sendo que o sentido é efeito de suas respectivas atuações (atualizações). Acreditamos que a oração relativa participa de modo argumentativo na constituição do sentido do enunciado do qual faz parte, independentemente de ser classificada como restritiva ou explicativa.

Levando em conta a importância que a qualidade da formação do futuro professor de língua exerce na sua prática diária, principalmente no que se refere à relação que o profissional estabelecerá como o saber, com o aluno e com o meio escolar, continuamos nossa pesquisa enfocando questões didáticas e pedagógicas implicadas nesse ensino. Iniciamos então definindo o que é TD e explicitando sua função no ensino de língua. Preocupados também com a qualidade da transposição teórica efetuada nos livros de português, analisamos o modo como esse material aborda o saber oração relativa no EF e no EM.

4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA (TD) – UMA PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR

Como vimos no segundo capítulo de nosso trabalho, os PCNs preconizam um ensino de língua voltado ao discurso, isto é, que a língua seja trabalhada sob um enfoque enunciativo, o que exige mudanças didático-pedagógicas, principalmente no que se refere à abordagem dos exercícios gramaticais, tão fortemente enraizados nessa prática escolar (questão abordada no terceiro capítulo). Nesse contexto e levando em conta que a ANL/TBS é um saber científico e pretendemos que ele sirva de aparato teórico à nossa análise semântica da oração relativa, atividade voltada a professores (e futuros) que ensinam LM no EF e no EM, nos questionamos: como fazer para que tal procedimento seja viabilizado? Essa questão ressalta o importante papel que a Lingüística assume no Curso de Letras, na medida em que prepara e habilita o futuro professor à sua prática docente, na escola. É nessa perspectiva que encontramos apoio na teoria de transposição didática.

Acreditamos que a TD possa servir de instrumento que auxilie na difícil mas necessária tarefa de redimensionar o ensino de língua na escola. Difícil porque precisamos repensar e reconstruir uma prática gramatical que traz muitos séculos de tradição, e necessária porque os resultados obtidos com o ensino de LM não satisfazem os anseios da comunidade escolar (professores, alunos, pais...). Enquanto a ANL/TBS fornece os conceitos teóricos que viabilizam uma concepção discursivo-argumentativa da língua, sob a ótica da lingüística, a TD contribui com definições e estratégias direcionadas aos aspectos didático-pedagógicos dessa prática escolar. A TD é importante porque apresenta subsídios teóricos e práticos ao abordar questões fundamentais para que o professor entenda e saiba lidar com os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Em vista disso, dedicamos a presente seção ao estudo dessa disciplina: a definimos, resgatamos um pouco de sua história, diferenciando-a da pedagogia, e também enfatizamos sua relevância no processo que constitui o ensino e aprendizagem de língua materna. Feito isso, investigamos o modo como os livros de LP descrevem a oração relativa, ao abordar esse conteúdo gramatical.

No que tange às orientações fornecidas pelos PCNs, após definir o objeto de estudo a ser desenvolvido nas aulas de língua materna, também buscamos informações sobre o modo (procedimento didático-pedagógico) como colocar os saberes sugeridos em prática (transformando-os em saber-fazer), tornando-os competências, por meio de habilidades, mas as referências foram vagas e pouco precisas. Em vista disso, julgamos pertinente recorrer à

TD para que nos auxilie a elaborar um construto teórico-prático que possa orientar na organização de seqüências didáticas coerentes à construção das competências sugeridas pelo texto oficial, adaptando os conteúdos e os objetivos a serem trabalhados em conformidade com o nível de conhecimento do aluno alvo. Em síntese, a TD deve mostrar os passos necessários para transmutar os conteúdos cinetífico-teóricos (*les savoirs savants*), e também os saberes técnicos e sociais, em conteúdos a serem ensinados na escola, bem como os elementos implicados na passagem do saber a ser ensinado ao saber propriamente ensinado e adquirido. Então, nos perguntamos: o que é TD, qual sua origem e qual é seu papel no ensino de língua materna?

4.1 Origem e definição

Schneuwly (1994) explicita que o conceito de TD teve sua origem na tese que Michel Verret desenvolveu em 1974, ao problematizar o tempo das aulas a partir de uma enquete sociológica sobre o tempo que os alunos dedicavam a seus estudos. Este trabalho deu origem ao livro “Le temps des études” (1975) que, no entender de Bronckart e Giger (1998), apresenta os primeiros movimentos de reconceitualização da didática, embora ela não tenha sido tema específico da obra do autor. Tal definição foi retomada e redefinida por Chevallard, em 1980, sendo concebida como a passagem de saberes científicos a saberes a serem ensinados na escola. Mas somente em 1985 essa definição tornou-se acessível ao público em geral. Enquanto Verret foi o fundador da problemática da TD, Chevallard fundou o campo da didática como disciplina científica, sintetiza Petitjean (1998a).

Para Verret (1975), “toda prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino”⁷. Temos, nessa concepção, o ponto fundamental para entender em que consiste a prática da transposição, pois antes de estar apto a ser ensinado, o objeto de ensino (saber, conteúdo) precisa passar por várias reformulações que o ajustarão ao objetivo proposto, conforme os objetivos do ensino e do nível de conhecimento do aluno. Mas que transformações são essas? Como elas ocorrem? No entender de Verret, ao transmutar um objeto teórico em objeto de ensino, existem diferentes etapas a serem efetuadas, criando uma distância entre o saber inventado e o transposto.

⁷ “Toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d’enseignement”. (tradução nossa)

O saber, ingrediente essencial ao ensino, existe como saber útil em outros contextos antes de ser transposto para a situação de ensino e se transformar em conhecimento a ser ensinado, diferente do inicial. Tal afirmação implica que o professor deve ter consciência de que os saberes não existem em primeira mão para serem ensinados, mas para serem empregados em situações diversas. No caso específico do ensino, esclarece Schneuwly (1994), o saber a ensinar, a conhecer, é um saber a ser ensinado e adquirido, em vez de ser usado. Conforme Garcia-Debanc (1998), enquanto a universidade e os laboratórios produzem os saberes, as empresas os empregam e a escola os transmite, ou melhor, os reconstrói.

No que se refere ao saber legitimado a ser ensinado na escola, é o próprio reconhecimento cultural, enquanto instituição social e científica que determina o que e quando deve ser ensinado. O saber teórico é um saber que em um dado momento da história é declarado pela sociedade como científico, reconhecido no meio acadêmico e posteriormente trabalhado na escola. Considerando então a amplitude da origem do saber social, Petitjean (1998a) explicita que o conceito de TD migrou da Sociologia à Didática e mais especificamente à Didática da Matemática. Dentre os primeiros autores que se interessaram pela TD, Bronckart e Giger (1998) destacam Chevallard (1985) por ter sido o primeiro a elaborar uma síntese teórica em que a transposição é vista como temática central do processo didático, atribuindo-lhe estatuto de disciplina.

Na perspectiva de Chevallard, o objetivo central da TD é o de analisar a distância que separa os saberes escolarizados (a serem ensinados) dos saberes teóricos. Aprofundando essa concepção e inspirada em estudos desenvolvidos por Martinand (1989, didático da Física e da Tecnologia), Claudine Garcia-Debanc (1993, 1998) percebe outros conceitos importantes à distância estabelecida entre esses saberes, tais como a necessidade de realizar uma escolha específica de referência; de controlar a distância entre a prática escolhida e as atividades escolares; de garantir coerência entre os diferentes componentes da atividade escolar em relação a uma ou a várias práticas de referência.

Sob uma ótica sociológica, Descotes (1992) mostra que a didática da disciplina (específica de cada disciplina) teve sua origem em uma necessidade histórica. Nos últimos 60 anos, um maior número de pessoas teve acesso à escola, diversificando bastante o perfil dos alunos. Tal mudança exigiu que se elaborassem novas estratégias, reformulando o ensino para que o saber teórico se tornasse acessível a todos os estudantes, por mais diferentes que fossem

seus pré-requisitos e suas representações. Foi preciso então uma adaptação metodológica do saber científico à diversidade apresentada pelos alunos, esclarece Halté e Petitjean (1982). Foi nesse contexto que a didática apareceu como alternativa para resolver o problema, pois já possuía base científica sólida em várias áreas, estando apta a respeitar a diversidade do público alvo. Diante de tal situação social, esclarece Descotes (1992), o importante não era construir novas pedagogias de compensação, mas reformular o próprio ato de transmissão dos saberes, no decorrer das aulas. Para efetuar a democratização necessária do sistema educacional, foi aplicado o modelo pedagógico transmissivo (ensino voltado a uma minoria elitizada) a uma grande massa de alunos, sendo que boa parte acabou e ainda acaba ficando à margem do conhecimento, já que as estratégias empregadas não levam à aquisição do saber. Em vez de democratização, vem ocorrendo desde então uma massificação do saber (do ensino).

Pensando, então, a TD sob o enfoque de uma ciência didática, que envolve várias disciplinas, Chevallard (1985) defende que a didática dos conteúdos escolares tem como objetivo a formação teórica, técnica e cultural que constitui o sistema didático, estabelecendo relações entre os três elementos de ensino: professor, aluno e saber. Esse sistema também organiza os contratos e o tempo didático. Conforme Petitjean (1998a), enquanto o tempo diz respeito a datas, horários, cargas horárias, o contrato didático refere-se às modalidades escolares estabelecidas no interior do sistema didático com base em uma assimetria constitutiva entre professor e aluno, nos lugares ocupados por cada um desses atores, diante dos saberes ensinados e das atividades propostas. Diferente do contrato pedagógico, o contrato didático diz respeito aos aspectos internos que constituem o sistema didático como um todo.

Diferindo então da antiga Didática Geral (que hoje passou a ser chamada de Pedagogia), a TD tem como objetivo central questionar o estatuto dos saberes didatizados (a ensinar) e a transformação correspondente a fatores envolvidos na operação que lida com a distância existente entre os saberes científicos, de um lado; e os saberes selecionados para serem ensinados e os saberes propriamente ensinados, de outro. Compete à TD, enquanto disciplina, problematizar e criar operações pelas quais o saber teórico, científico ou técnico se transforme em saber escolar (PETITJEAN, 1998a, 1999). Os saberes teóricos (les savants) são, nesse contexto, saberes originários de instituições oficiais voltadas à pesquisa, ou seja, à produção científica. E o papel do didaticista, esclarece Bronckart e Giger (1998), é o de

exercer vigilância epistemológica para que a transformação do saber ocorra de modo sério e responsável, evitando a deturpação do conhecimento ensinado. Reformulando a tese de Verret e de Chevallard, Bronckart e Giger (1998) destacam quatro aspectos relevantes à realização da TD: 1 a divisão do trabalho em nossa sociedade; 2 os dois lados que constituem o objeto do saber (referencial comum e sua especificidade); 3 as três delimitações implicadas na elaboração de um saber na prática da TD; e 4 as diferentes etapas sofridas pelo saber antes de estar em condições de ser ensinado.

O primeiro aspecto, o da divisão do trabalho, diz respeito ao fato de que a sociedade contemporânea constitui-se por práticas distintas e autônomas, envolvendo diferentes objetos e mobilizando saberes específicos. Como tais práticas são diversas, elas também acabam sendo constituídas por subdivisões específicas. Isso implica que, de um lado, tenhamos as práticas de invenção e de outro, as práticas de transmissão do saber, dentro dos limites de exposição científica e/ou didática.

No que se refere ao segundo aspecto, das duas partes que compõem o saber, de um lado está o referencial comum e, de outro, uma especificidade oriunda das práticas que o exploram. A TD corresponde às mudanças pelas quais um saber passa ao ser exposto à prática didática (de ensino), após passar pelo processo de transmissão científica, percurso que pode ser esquematizado da seguinte forma: invenção (criação científica) - exposição teórica e didática (divulgação) – colocação em prática (saber a ensinar, saber ensinado e apreendido).

O terceiro fator, referente à prática da TD, diz respeito às três restrições que a exploração do saber implica: da natureza do saber, do estatuto do destinatário da transposição e do contexto institucional em que ocorrem as práticas de transmissão. A primeira delas remete ao conjunto de aspectos que determinam a origem do saber: tipo de relação que estabelece com as práticas de invenção do qual é conteúdo e o modo como é posto em ação, em textos de exposição teórica. A segunda refere-se a fatores que dizem respeito ao destinatário, isto é, idade dos alunos, níveis de conhecimento, pré-requisitos, representações de mundo, fatores que vão adequar o nível do saber a ser ensinado e a interiorização de esquemas operacionais, o que implica práticas de repetição e de reformulação. A terceira delimitação remete às competências e aos comportamentos do professor frente ao processo de transformação e de adequação do saber a ser ensinado. Esse aspecto depende da formação e

da disposição do professor ao trabalho, mas também das orientações oficiais (os PCNs, por exemplo) e de técnicas às quais o saber está submetido.

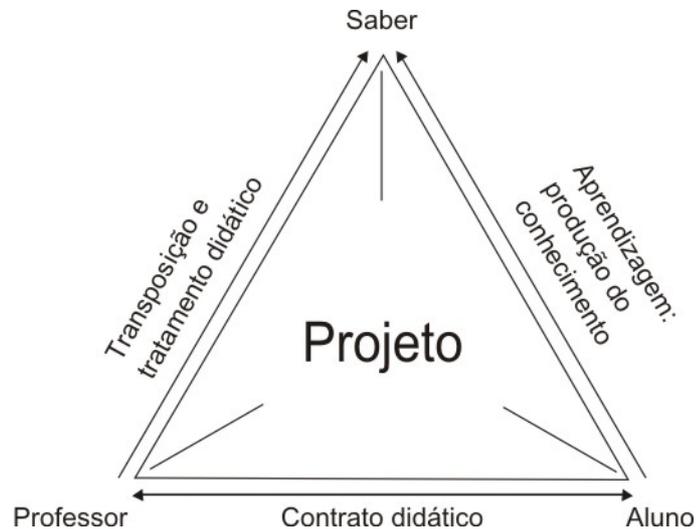
Por fim, o último elemento corresponde às etapas pelas quais o saber passa até chegar a ser objeto de ensino (saber a ensinar e efetivamente ensinado). Ele é descentralizado, despersonalizado (o que constitui um processo de desconstrução), programado e publicado (processo de reconstrução)⁸.

Ser descentralizado, explicita Bronckarkt e Giger (1998), significa ser extraído da rede de saberes teóricos do qual faz parte e constitui sentido, passando a um campo próprio de saberes onde ocorrem práticas de aprendizagem específicas, estabelecendo novas relações e assumindo outro sentido, em diferente contexto. Há uma descontextualização do saber de sua origem científica para transformá-lo em noções passíveis de uma aprendizagem especializada. Ao ser despersonalizado, o saber é separado do autor, da pessoa que o criou, descobriu. Conservando ou não sua denominação de origem, a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do conceito, nem a seu domínio específico de referência. Já a programação está relacionada com sua organização e sistematização em forma de seqüências, conforme dada estrutura (universitária, escolar). Ao fazer parte de um programa, a noção ensinada é decomposta e colocada em rede, interligada a outras noções, sob uma distribuição conceitual (ordem e progressão) e segundo uma disposição temporal, marcadas pelos objetivos do ensino e da aprendizagem. Ou seja, os saberes são organizados em forma de seqüências previamente elaboradas, o que permite uma aquisição progressiva. Ser divulgado significa ser exposto à sociedade para ser compreendido, sujeito a críticas e ao controle social da aprendizagem que determina os saberes oficiais a serem produzidos no meio escolar.

Quanto aos três pólos fundamentais à situação educacional previstos por Chevallard (professor, aluno e saber), Descotes (1992) especifica que o primeiro elemento é de cunho didático e pedagógico, pois compreende o conjunto de dispositivos de ensino anteriores à aula propriamente dita, coordenando as ações em aula e gerenciando as relações humanas. Já o pólo aluno remete ao nível pedagógico, pois lida com o modo como ele constrói seu saber (envolve pesquisas de aprendizagem, de cognição, de motivação...); e o elemento saber é do

⁸ Em seu artigo “*Transposição didática no cotidiano do professor*”, as professoras Marlene Grillo e Jocelyne da Cunha Bocchese (1989) explicitam de modo sucinto e preciso o funcionamento das diferentes etapas de transposição que o saber passa até tornar-se saber a ser ensinado (ver bibliografia).

tipo didático porque valoriza tanto o saber em si quanto a maneira de estruturá-lo de modo que possa ser adquirido pelo aluno. Para melhor explicar a relação construída no triângulo didático, o autor criou o seguinte esquema⁹:



A didática leva, nessas condições, a um questionamento sobre bases mais rigorosas na relação da organização dos conhecimentos a serem transmitidos. A importância do triângulo (professor – aluno – em relação ao saber) reside no fato que o saber aparece como um terceiro elemento, diferenciado e distanciado do professor, facilitando a aprendizagem e a própria relação estabelecida entre professor e aluno, na medida em que ambos fazem parte de um contrato didático. Sem deixar de reconhecer a importante contribuição de Chevallard à TD, vários autores, Petitjean (1998a), Bronckart (1991), Halté (1998), Garcia-Debanc (1998), entre outros, criticam a postura desse matemático porque supervaloriza o saber científico, desconsiderando a existência de outros campos: técnicos e culturais, que também podem dar origem ao saber ensinado no ambiente escolar. Além disso, ele enfatiza a relação do professor com o saber, em detrimento da relação entre professor/aluno e desse com o saber (aspectos sobre a aprendizagem).

Conforme Schneuwly (1994), a crítica feita à definição dada por Chevallard à TD (passagem do saber científico ao saber a ser ensinado) recai sobre a questão de que é inviável

⁹ Informações específicas sobre o funcionamento didático-pedagógico das relações estabelecidas entre os elementos do triângulo podem ser encontradas no livro «*La didactique du français*», em que Jean-François HALTÉ (1992) retoma esse esquema, explicando detalhadamente sua importância no processo que constitui o

falar de saberes científicos como referência a disciplinas como a LM em que o essencial é o saber-fazer, a Física, que prima por habilidades técnicas complexas, o Desenho e a Música, por exemplo. No seu entender, tais disciplinas são mais autônomas, funcionando independentemente de referências científicas e, no caso do ensino de língua, não se trata de tornar o aluno um expert em Ciência da Linguagem, mas de fazê-lo desenvolver o saber-fazer lingüístico, independente dos saberes metalingüísticos, construídos em disciplinas científicas (acadêmicas).

Descotes (1992) defende que a Didática deve se fixar em um duplo sistema de referência: por um lado, no conhecimento do objeto a ser ensinado, remetendo à epistemologia; de outro, no conhecimento sobre o sujeito que aprende, remetendo à psicologia. Bronckart e Giger (1998) também defendem que a especificidade da didática das disciplinas escolares reside em centralizar sua problemática no papel dos saberes e nas condições de sua transmissão-apropriação-transformação nos sistemas didáticos. Compete-lhe ainda lidar com as aquisições da psicologia genética, sob seus aspectos cognitivos e sócio-afetivos, procedentes de sucessivas conceitualizações e reconceitualizações.

Nesse sentido, a Didática desempenha a função de integrar o aparato de outras disciplinas educativas, selecionando os saberes pertinentes e eficazes à confecção de um programa de ensino articulado ao projeto educacional proposto, auxiliando no controle de empréstimo-transformação dos saberes para que não circulem pseudo-saberes. O objetivo do ensino é então o de que o aluno se aproprie dos conceitos estudados, interiorizando-os e utilizando-os em benefício de suas capacidades para pô-los em prática, de modo que o ensino e a aprendizagem funcionem como mediação das práticas em relação às representações conceituais.

Conforme Petitjean (1998ab), a TD que o professor efetua ao preparar e organizar sua aula consiste em selecionar os saberes de referência adequados aos objetivos propostos, uma vez que nem todos têm a mesma eficácia explicativa, nem produzem rentabilidade didática idêntica. É preciso fazer então a descontextualização das lógicas científicas (teóricas), recontextualizando-as em uma lógica de ensino (didatizada). Nesse novo contexto, em forma de processo de integração e de intrincação, os saberes teóricos são empregados para

determinar os *savoir-faire* (as competências, os usos), definir os objetivos, organizar os conteúdos e produzir as atividades e os exercícios. O conceito de TD é eficiente, esclarece o autor (1998a, p. 122), mas precisa ultrapassar o sentido limitado de « passage du savoir savant au savoir enseigné », de Chevallard, sendo mais amplo, como “a elaboração de um ensino intencional e reflexivo que encontra nos saberes teóricos convocados justificativas para os conteúdos e para os procedimentos que propõe”¹⁰.

Além disso, os conhecimentos que o professor tem, e também seus valores e sua formação acadêmica também influenciarão no modo como ele organizará e administrará sua aula. Como já mencionamos anteriormente, a TD ocorre por meio de sucessivas modificações e progressões, em diferentes etapas. As seqüências didáticas precisam ser organizadas e elaboradas de modo que viabilizem a realização sucessiva e progressiva do saber, passando de conteúdo (conhecimento) a saber-fazer (competência).

4.1.1 Seqüências didáticas

A noção de seqüência didática foi introduzida nos anos 90 e corresponde a uma progressão em diferentes etapas no ensino e aprendizagem em função de objetivos específicos. Segundo Langlade (1992) e Denizot (1994), elaborar seqüências didáticas consiste em organizar atividades de diferente natureza que levem o aluno a desenvolver, de modo progressivo, as habilidades necessárias para adquirir a(s) competência(s) almejada(s). Mas para que esse processo didático funcione, o professor precisa acompanhar a aprendizagem do aluno em cada etapa e toda seqüência deve ser construída por meio da apreciação dos saberes por ele já adquiridos, avaliando se a seqüência anterior foi realmente apreendida.

Na situação específica do ensino de língua, a seqüência didática corresponde a organizar, a partir de um conjunto de várias etapas, atividades de leitura, de escrita e de fala com vistas a que o aluno adquira determinados saberes, desenvolvendo habilidades e competências previamente definidas. A seqüência também constitui-se por uma coerência interna: um conjunto ordenado de operações direcionadas a objetivos específicos, fazendo

¹⁰«l’élaboration d’un enseignement intentionnel et réfléxi qui trouve dans les savoirs savants convoqués des justifications aux contenus et aux démarches qu’il propose” (tradução nossa)

referência a um conjunto mais amplo, no qual se insere: o plano global da escola. É importante que se estabeleça o nível teórico que está diretamente relacionado ao nível real da competência do aluno e das necessidades particulares manifestadas, levando sempre em conta as orientações efetuadas pelos órgãos oficiais, e pelo projeto anual do professor, no qual a seqüência se insere, pois esse é um importante elemento à contextualização do saber selecionado.¹¹

Tendo como base os autores estudados, sintetizamos da seguinte maneira o processo e os elementos envolvidos na elaboração de seqüências didáticas de língua materna.

1 Determinação do objeto de ensino, especificando a natureza da seqüência:

- delimitar o saber e o saber-fazer que se pretende que o aluno adquira durante a seqüência programada, respeitando as orientações do texto oficial;
- informar-se sobre o estado dos conhecimentos no domínio visado pelo objeto de ensino, ou seja, os saberes científico-teóricos (ou mesmo técnicos);
- especificar a natureza particular da seqüência: aquisição das noções, dos saberes essenciais, escolha do(s) texto(s), como serão abordados, tipos de exercícios, de exemplos, modo de avaliar;

2 Contextualização dos saberes, elaboração dos objetivos:

- verificar e considerar a que nível a seqüência é destinada, assim como as demais particularidades do grupo de alunos;
- situar a seqüência no projeto anual de ensino, perguntando-se: esse conteúdo será trabalhado antes de quê ? Depois de quê ? Por quê ?;
- formular os objetivos: estabelecer o que o aluno deve conhecer e saber pôr em prática a partir daquela seqüência;
- verificar os conhecimentos prévios necessários às aquisições projetadas (os pré-requisitos);

¹¹ No que se refere ao estudo de seqüências didáticas em diferentes tipologias textuais, sugerimos a leitura de dois artigos: “*Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes*”, de Dolz, Rosat, et Schneuwly (1991) e “*Cadre théorique d’une typologie séquentielle*”, de Adam (1991). No primeiro, encontramos uma abordagem sobre duas seqüências didáticas, uma centrada na estrutura interna dos textos, outra, nas formas textuais articuladas a seus contextos, analisando três diferentes tipos de textos (explicativo, descritivo e narrativo). Já no segundo artigo, inspirado na teoria bakhtiniana, o autor estuda a seqüência didática com base em diferentes tipos de textos (e de gêneros discursivos), apoiando-se em um plano de organização de suas textualidades, abordando cinco tipos de textos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e diálogo-conversação.

3 Colocação em prática do dispositivo didático:

- selecionar o(s) textos(s) em conformidade com a natureza da seqüência, do objeto de ensino e dos objetivos propostos;
- organizar o estudo dos textos a partir dos seguintes questionamentos: como torná-los acessíveis ao aluno? Sob qual ordem os textos serão abordados? O que é importante ressaltar? Por que estudar estes textos e destas maneiras ?;
- pôr em prática dispositivos de avaliação em torno da seqüência, fazendo aparecer as representações e os saberes que o aluno já domina para então poder verificar qual foi o grau de aquisição dos objetivos propostos.

Como vimos, sistematização e seqüenciação são características importantes ao processo operatório de transposição didática que constitui a prática educacional. Dessa forma, nos perguntamos: o que diferencia o processo didático do pedagógico? Quais suas relações com o ensino e aprendizagem?

4.1.2 Relação entre processo didático e processo pedagógico

Para Jordy (1992), o processo didático consiste na elaboração do conteúdo a ser ensinado, respondendo às questões: o que ensinar? Quando ensinar? Por que ensinar? A quem ensinar? Diferente então da pedagogia, que é uma prática única e jamais repetida, a didática é um campo reflexivo, um saber acadêmico, sob o domínio da teoria. Enquanto a didática diz respeito à preparação da aula (escolha do conteúdo, objetivos, textos, atividades, avaliação...), centrando-se no objeto de ensino, no saber, a pedagogia remete à sua execução, focalizando-se nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a pedagogia define os métodos, os passos que permitem levar o aluno a aprendizagens variadas, a didática remete a uma reflexão de como nominalizamos (definimos) os saberes teóricos e a forma de transpô-los, integralmente ou em parte, para que se tornem ensináveis. Como vemos, a pedagogia é transversal, pois define métodos comuns a todas as disciplinas, de modo generalizado, e a didática é específica de determinada disciplina, dividindo-se em didática de LP, didática de Física, didática de Geografia, citando apenas alguns exemplos.

A Pedagogia, complementa Brossart e Reuter (1992), é a teoria que se preocupa com as práticas educacionais (escolares, familiares) podendo, conforme seu objetivo, buscar apoio

na Sociologia (para determinar os fins da educação) e na Psicologia (para lidar com tudo que diz respeito aos modos de agir e de ser). Como nosso objetivo centra-se no ensino de LM, seguimos nosso estudo, investigando o efeito que a TD produz no ensino e aprendizagem de português, no EF e no EM.

4.2 O papel da TD no ensino de LM

Para Schneuwly (1994) e também para Halté (2002), o essencial é que o ensino de LM vise ao saber-fazer (*le savoir-faire*), ou seja, tenha como objetivo transformar a capacidade de agir em situações específicas, a partir dos saberes úteis. Assim como o ensino de matemática na escola não tem o objetivo de formar matemáticos, também o ensino de língua materna não tem a intenção de formar lingüistas, nem gramáticos, por que então dar ênfase à metalinguagem em vez de exercitar a linguagem em uso, enquanto discurso ?

Esse parece ser um forte argumento para reformular o ensino de língua, passando do exercício de classificação, que fala sobre a língua, à prática da linguagem, empregando-a em seus diferentes modos de uso. O ensino, enfatiza Schneuwly (1994), tem como objetivo que o aluno interaja no meio em que constrói seu saber, reformulando seu modo de pensar, de falar, de escrever e de se comportar em certas situações cotidianas, orientando seu comportamento na sociedade. Podemos dizer que tal postura está na essência do conceito de TD, pois o saber-fazer, a maneira de agir, pensar e fazer podem tornar-se objeto de ensino mas, para isso, precisam passar por um processo que o autor denomina modelização, o que entendemos como ajustes próprios a cada situação de ensino e aprendizagem.

A partir da definição restrita que Chevallard atribui à TD (*le passage du savoir savant au savoir enseigné*), Petitjean (1998a) sugere que o ato de transposição de língua materna (francês) seja ampliado sob duas perspectivas: o objetivo desse ensino vai além de ensinar saberes (conteúdos), consiste em desenvolver competências no uso da linguagem (nas suas práticas cotidianas). Para tanto, é preciso especificar sob quais saberes o ensino de língua opera e sob quais condições ele pode ser ensinado. Além disso, os conteúdos a serem ensinados na disciplina de LM não podem ser reduzidos a saberes científicos transpostos, mas também devem refletir sobre as práticas sociais de referência. Com efeito, justifica o autor (1998a, p. 25), “o meio familiar (doméstico) implementa na cabeça dos alunos expectativas

ou rejeições que dependem das representações que eles constroem do interesse, das funções, das modalidades e das normas do ler e escrever”¹².

O professor de LM, complementa Petitjean (1998ab), deve se questionar sobre as representações que precisam ser trabalhadas no ensino de língua, analisando as representações que professor e aluno fazem da disciplina, bem como as principais competências que essa prática objetiva desenvolver e os objetos textuais sobre os quais trabalha; as representações concernentes aos saberes nocionais que a disciplina de LM constrói sobre a língua e sobre os textos; as representações difusas que surgem quando ocorrem interações orais e por escrito. Os saberes do aluno consistem em saberes experimentais, operacionais e conceituais. O primeiro deles é o saber construído fora do ambiente sistemático e organizado da escola, sendo, portanto, estreitamente dependente de sua condição de uso (aquisição pela prática, pelo convívio social). O segundo refere-se a conhecimentos epilingüísticos que guiam os atos discursivos do aluno, sem que estejam obrigatoriamente conscientes. Já os conceituais são de ordem metalingüística e são explicitados conforme os diferentes graus de formação (nível de conhecimento) na construção do saber com os alunos, no meio escolar.

No entender de Petitjean (e também de Nonnon, 1998), os resultados que provam a importância dos pré-requisitos já construídos (as representações) nas relações didáticas de assimilação e de acomodação do saber, conforme os objetivos do ensino e os tipos de atividades, podem auxiliar na melhora do desempenho docente em sua prática diária, em sala de aula. É fundamental que o professor tenha consciência da importância das aprendizagens culturais sobre o funcionamento da leitura e da escrita, sobre as normas de uso da linguagem, enfim, sobre as diversas situações que precedem ou acompanham a aprendizagem formal do ler e do escrever. Em vista disso, o professor de LM precisa criar atividades que possibilitem que o aluno se expresse e ponha em ação suas representações. Deve levá-lo a refletir sobre suas representações, ajudando-o a construir uma consciência metacognitiva, expressa pelo epilingüismo e metalingüismo, o que ressalta a importância da realização de atividades discursivas específicas, tanto orais quanto escritas.

¹² “le milieu domestique implémente dans la tête des élèves des attentes ou des rejets qui dépendent des représentations qu’ils se font de l’intérêt, des fonctions, des modalités et des normes du lire/écrire” (tradução nossa).

Segundo Petitjean (1998b), a elaboração de um ensino (conteúdos e estratégias) que leve o aluno a adquirir uma competência de escrita, por exemplo, implica «transformações» de saberes de referência. Existem gestos de transposição didática que devem ser postos em prática na elaboração desse saber. No que se refere à gramática, o autor explicita que o objetivo do ensino gramatical é o de levar o aluno a refletir conscientemente sobre a língua e seus discursos, a administrar o uso das regras gramaticais e a desenvolver suas competências de linguagem, orais e escritas. Para tanto, o professor, e também o autor do livro didático, deve elaborar atividades com base em métodos gramaticais (observação de frases e de enunciados, classificação de categorias, formulação de regras...); mas também com base no saber-fazer, através da textualização (escolhas lexicais, marcadores de conexão e de estruturação de texto, locutor, interlocutor e outros elementos da natureza discursiva da língua).

Nessa linha de pensamento, acabar com o ensino de gramática durante o ato de escrever não significa renunciar aos métodos gramaticais e aos saberes lingüísticos, mas implica tomar decisões sobre a seleção dos fatos gramaticais e sobre a ordem de seu tratamento (PETITJEAN, 1998a). No que tange ao ensino de gramática, esclarece o autor, há um difícil trabalho de transposição didática que implica tanto a seleção de fatos gramaticais e de processos semióticos que precisam ser conscientizados, a reescritura de uma metalinguagem apropriada ao conhecimento do aluno, a seleção de procedimentos escritos que dão validade ao processo, quanto a reformulação dos procedimentos em uma linguagem acessível ao aluno, no nível de conhecimento em que ele se encontra.

Ao ser transposta, a noção ensinada conserva a formulação científica do conceito tomado emprestado da teoria, porém, sua denominação conceitual não pode dificultar a apropriação cognitiva do fenômeno. A noção deve ser formulada com palavras comuns, próprias ao vocabulário do aluno. Dentre as operações específicas da TD, temos o ato de redimensionar, parafrasear, redefinir um saber científico, tornando-o um saber ensinável. Petitjean (1998a) sugere então que o ensino de gramática tenha como objetivo o estudo da língua sob suas diferentes perspectivas, englobando leitura, gramática, produção textual, de acordo com suas regras específicas de constituição morfossintáticas e pelo modo de estruturação do léxico, já que fica bastante complicado tratar todas as questões da linguagem em um quadro gramático-enunciativo e textual. Tal postura implica que o professor organize o ensino de linguagem em forma de seqüências, sendo que os objetivos da aprendizagem

determinarão a metodologia e os procedimentos adequados, proporcionando ao aluno atividades de leitura, de produção textual e de gramática (atividades lingüísticas).

Petitjean (1998a) define o processo de ensino e aprendizagem como uma interação tutelar, pois estabelece mediação entre professor e aluno, funcionando como dispositivo que é tanto pedagógico quanto didático. Pedagógico em função da importância do professor estabelecer um clima de confiança e mediar a interação coletiva; didático porque o professor deve diversificar as atividades de produção textual (individual e em grupo), socializar as produções, trabalhar de modo interativo a leitura e a escrita e valorizar a re-escrita, melhorando o texto produzido. As escolhas dos exercícios influenciam na motivação dos alunos e variam conforme o objetivo proposto, mas todos devem levar o aluno a manusear com destreza os textos abordados.

Para Halté (1992), a didática de LM (francês) se interessa pelos saberes e pelos saber-fazer, na medida em que os conteúdos são ensinados e apreendidos e está fundamentada em duas questões: por um lado, a tudo que diz respeito à tradição das práticas escolares gramaticais e, por outro, mais inovador, a tudo que diz respeito à comunicação e aos discursos próprios da disciplina. O ensino de LM traz de longa data uma imprecisão quanto a seus objetivos, conteúdos, valores, etc., o que acaba multiplicando seu campo de estudo (conteúdos, referências possíveis), e também o conjunto de relações sociais que representa. Nas últimas décadas, o ensino de LM vem apresentando mudanças, renovando a antiga configuração construída com base na gramática tradicional e na literatura, voltando-se à língua enquanto texto e discurso. Podemos dizer, complementa o autor, que atualmente a base disciplinar de LM está mais precisa, centrada no conjunto de atividades que visam à produção e recepção de discursos orais e escritos.

Também Chiss (1982, p. 85) atribui à didática de LM o papel de trabalhar o poder reflexivo da linguagem (*reflexivité langagière*) que entra em cena na aculturação escrita e que realmente determina o acesso à metalinguagem (tanto na ordem histórica da gramatização dos vernáculos e da construção de gramáticas quanto na ordem ontogenética do desenvolvimento da linguagem na criança), mas a didática de língua compartilha tal compromisso com outras didáticas disciplinares. Para o autor, não basta apenas mostrar a série de elaborações pelas quais se efetuam as passagens dos saberes científicos da língua a saberes e saber-fazer

lingüístico-escolares, é preciso também repensar os saberes propriamente ditos, sua consistência e suas finalidades.

Sob o mesmo enfoque, Bucheton (1995) percebe a didática de LM centralizada nas práticas sociais, sendo, necessariamente, parte da ação social. E, se intencionamos agir sobre e no desenvolvimento do aluno, ajudando-o em sua transformação e na construção de sua relação com a linguagem, com a cultura, com o saber, com sua identidade, é preciso uma reflexão ética sobre as finalidades e os efeitos de nossa ação educativa durante o ensino de língua. O professor, que se encontra no cotidiano da ação, precisa, a cada dia, inventar, adaptar, reformular diferentes estratégias para pôr seus objetivos em prática. Juntamente com a mudança dos valores sociais, muda o perfil do aluno e as práticas também se transformam, conforme as necessidades vigentes, fazendo da didática de LM uma verdadeira *colcha de retalhos*. O importante é que os recortes e as colagens sejam estabelecidos sobre princípios e escolhas didáticas objetivas e controláveis, voltados às necessidades vigentes de cada época.

Para o autor, o estatuto dos saberes, sua natureza, seu modo de objetivação ou de transferência, o tipo de raciocínio que a didática produz varia bastante de uma disciplina a outra. No caso da LM, sua didática põe em ação objetos complexos e somente funciona através da globalidade das operações fundamentais de compreensão e de interpretação. A didática da LM que, no entender de Bucheton (1995), ainda não foi bem definida, poderia assumir o papel de ser o centro da dinâmica, do cruzamento, dos constantes ajustes entre a saída dos saberes teóricos de campos diversos e o real da vida, da fala, da prática em sala de aula, do tempo necessário à interação, à maturação dos saberes para que eles se tornem instrumentos do pensamento e dos modos de expressão.

Brossart e Reuter (1992) também consideram que a didática de LM se encontra em situação de conflito, cuja solução depende de importantes questões sócio-históricas tais como: definições, conceitos práticos de confronto com os agentes (governantes, formadores, pesquisadores, editores ...) e no seu funcionamento interno. Nessas incertezas, entram em jogo discussões e debates tanto sobre o papel e o lugar ocupado pelos pesquisadores, pelos saberes ensinados aos futuros professores (e aos alunos) e o modo como são recrutados, e também sobre a avaliação das práticas e outras questões pertinentes. Embora a didática de LM não esteja bem definida, reforça o autor, ela está fundamentada em três elementos básicos: 1 está centrada em saberes e saber-fazer próprios à disciplina (o que a distingue da pedagogia)

que são construídos em atos de ensino e aprendizagem; 2 caracteriza-se por uma matriz disciplinar que articula seus objetos e objetivos principais (especificidade da produção/recepção de discursos orais e escritos); 3 constrói-se em uma rede de relações e de interações em três planos: das práticas de ensino e aprendizagem central, concernentes às teorias e às pesquisas, e das metateorias (da história e da epistemologia da disciplina).

Segundo Brossart e Reuter (1992), as competências em LM (ouvir, falar, ler, escrever) articulam saberes e saber-fazer de diferentes naturezas e as modalidades desse ensino, tanto como aquisição de conhecimentos declarativos, ou mesmo metaprocedurais não são suficientes. A questão de como ensinar, ou melhor, de como ajudar a desenvolver uma competência remete a uma reflexão interna à didática da LM sobre as estratégias de ensino/aprendizagem e de suas relações no meio social em que ocorrem.

Nesse contexto e a partir de uma perspectiva didático-pedagógica, buscamos pôr em prática a primeira etapa da transposição didática, ou seja, a passagem do saber teórico para o saber a ser ensinado na escola. Processo que está diretamente ligado à relação estabelecida entre o saber teórico (ou técnico) e o saber a ser ensinado, mais precisamente à relação que o professor constrói com o saber (e saber-fazer) a ser produzido na aula que ministrará. Sob tais condições e preocupados com a qualidade da descrição do saber apresentado nos livros didáticos de LP, principal fonte de referência teórica do professor de língua, analisamos o modo como alguns deles abordam o fenômeno gramatical oração relativa. Ao investigar o material, nos atemos aos livros voltados à oitava série e ao terceiro ano, dois momentos em que essa temática tem sido estudada na escola.

4.3 Descrição do saber oração relativa em livros didáticos de LM

Buscando entender a maneira como a oração relativa é apresentada nos manuais de LP, tanto nos livros voltados ao EF quanto ao EM, duas diferentes fases em que esse aspecto gramatical tem sido desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, investigamos vários desses materiais didáticos, selecionando seis deles, por serem bastante utilizados tanto na escola pública quanto na privada. Tendo também como referência a apreciação dos livros de português no guia do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD/2005), avaliação realizada pelo MEC desde o ano de 1996¹³, analisamos as diferentes descrições didáticas com base nos seguintes critérios: 1 qual é a concepção de língua e de linguagem, bem como quais são a(s) teoria(s) lingüística(s) que subjaz(em) ao método analisado; 2 se o estudo de gramática é realizado no texto, de modo contextualizado, ou em frases isoladas; 3 se o manual considera tanto os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos simultaneamente ou se privilegia algum deles, enfim, buscamos saber qual papel a semântica ocupa na relação entre forma e sentido no estudo das relativas; 4 que tipo de exemplos são apresentados, e também os diferentes tipos de exercícios propostos. Em síntese, investigamos o modo como o método define e exemplifica a oração relativa, os tipos de atividades que propõe, se atribui importância à língua em uso ou se privilegia a classificação com sua respectiva nomenclatura, dando ênfase à forma (metalinguagem); se o estudo das relativas está voltado à leitura e à produção oral e escrita ou se ensina apenas o saber oração relativa, sem preocupar-se em desenvolver também seu saber-fazer.

4.3.1 Análise de três livros de Português direcionados ao EF (8ª série)

Iniciamos então com o livro *“Encontro e reencontro em Língua Portuguesa – reflexão & ação”*, de Marilda Prates, editado em 1998, pela editora Moderna (cuja primeira edição foi anterior aos PCNs). Tal método já constava no guia do PNLD/2002 e volta ser recomendado, com ressalvas, em 2005. Conforme a resenha apresentada, seu ponto forte está na variedade de textos e de estratégias de produção textual, mas precisa de ajustes nos aspectos oralidade e questões lingüísticas (principalmente nos volumes voltados a sétima e oitava séries). As atividades do livro estão divididas em três etapas distintas: leitura e estudo de diferentes textos orais e escritos, estudo gramatical e produção textual. Embora tenhamos direcionado nossa análise às unidades cinco e seis, que abordam o ensino da oração relativa desenvolvida e reduzida, percebemos que as demais unidades apresentam estrutura e funcionamento semelhantes a estas, como ocorre com a grande maioria do material didático dessa natureza.

Sob a temática “Amigos e amores”, a autora inicia o quinto capítulo apresentando diferentes textos (básicos e de apoio) com propostas direcionadas ao estudo de suas idéias e

¹³ Todo o histórico do PNLD, tanto do EF (séries iniciais e finais) quanto do médio, e suas respectivas áreas, bem como os objetivos e os critérios envolvidos na avaliação, podem ser encontrados no segundo capítulo do *«Livro didático de LP, letramento e cultura da escrita»*, desenvolvido por Antônio Augusto Gomes Batista (2003) (ver bibliografia).

de seu vocabulário. Mesmo que o método tenha apresentado diferentes tipos textuais, a ênfase é dada ao estudo da estrutura do texto narrativo – através do conto. Depois, há uma seção voltada à gramática, intitulada “Linguagem: análise, reflexão e uso”, onde encontramos exercícios sobre a oração relativa. O capítulo encerra com uma proposta de produção textual, que deverá ser efetuada a partir de três sugestões: uma narração dirigida, um conto ou um cântico. A nosso ver, as três competências: leitura (compreensão), análise (meta)lingüística e produção textual não são trabalhadas de modo que construam um todo articulado entre si, produzindo, portanto, saberes fragmentados e não um saber-fazer produtivo à real situação comunicativa do aluno, no seu cotidiano. Ainda que todo o capítulo seja desenvolvido sob a mesma temática, não há interligação discursiva entre as três atividades, principalmente no que diz respeito à questão gramatical, pois o estudo das relativas muito pouco acrescenta à prática discursiva da leitura e da produção textual, atividades realizadas de modo estanque e sem relação efetiva entre elas.

No que tange à descrição da oração relativa, o método inicia o estudo com definições vagas e pouco precisas, tanto da restritiva quanto da explicativa, enfatizando o aspecto morfológico e sintático da língua, dando pouca ênfase a seu caráter semântico. Segundo a autora, a “**Oração subordinada adjetiva** é a que tem o valor de adjetivo, isto é, funciona como adjunto adnominal” (1998, p. 100). Então, nos perguntamos, o que significa para o aluno de oitava série ter valor de adjetivo e funcionar como adjunto adnominal? Será que essa definição traz algum sentido à representação que o aluno tem de oração relativa no uso da língua? A partir de dois exemplos, no primeiro: “*O homem / **que está faminto por amor/ precisa de cuidados especiais***”, Prates explicita que a restritiva delimita o termo “homem”, pois não se refere a todos os homens, mas somente àqueles que precisam de cuidados especiais; e no segundo: “*O garoto, **que é inteligente**, percebeu a verdade*”, a explicativa age como um aposto, explicando, esclarecendo o termo “garoto”. A autora ressalta que “a **oração adjetiva explicativa** destaca-se da oração principal por pausas, na fala, e por vírgulas na escrita” (1996, p. 100).

Após definir as relativas, o método propõe sete exercícios autônomos e artificiais de aplicação desse saber lingüístico, todos eles com base em frases isoladas, sugerindo que o aluno identifique, substitua, complete, intercale, diferencie e classifique a oração adjetiva. Pelo modo como o método aborda o ensino das relativas (através de definições, exemplos e exercícios propostos), percebemos que subjaz uma concepção de língua com base em uma

única variedade: a padrão, seguindo os princípios teóricos da GT, enquanto regras a serem dominadas e seguidas. A língua é vista sob a perspectiva da oração e da frase, ignorando seu caráter discursivo, enquanto saber a ser conhecido, decorado e não como um saber-fazer dominado, enquanto competência de uso. Ao propor exercícios que identificam e classificam a oração relativa, dando ênfase à norma (à regra), o método privilegia a forma, analisando aspectos morfológicos (emprego do **que**, **o qual**) e sintáticos (oração, pausas, relação com o antecedente), em detrimento do sentido veiculado. Ao dar seqüência à tradição gramatical escolar, a autora tenta relacioná-la com a reflexão dos usos das formas lingüísticas, mas não consegue articular as duas abordagens, predominando um modelo descritivo da língua.

Seguindo os mesmos passos do capítulo 5, a seção gramatical do capítulo 6 aborda o ensino das orações subordinadas reduzidas, podendo ser tanto adjetivas quanto adverbiais. A autora define as reduzidas adjetivas (enfoque de nossa análise) como aquelas «orações subordinadas que, por vezes, aparecem simplificadas. (Sem conjunção) ou pronome relativo (**gerúndio**, **infinitivo** ou **particípio**)» (p. 114). Prates compara a oração reduzida com sua desenvolvida, enfatizando o uso do pronome relativo **que** e ressalta que são facilmente reconhecidas porque : «não têm conjunção clara (a forma nominal do verbo a suprimiu); são iniciadas pelo verbo no **gerúndio**, no **particípio** ou no **infinitivo**; são também subordinadas, por isso representam um termo de outra oração» (p. 114). Após dicas de como classificar a oração reduzida, o método propõe 4 exercícios de aplicação do conteúdo, sugerindo transformações de reduzida a desenvolvida e vice-versa e classificações.

Então nos inquietamos: há análise e mesmo reflexão sobre a língua, no nível metalingüístico, mas e quanto ao uso da língua mencionado no título da seção? Por que ele não ocorre? Há uma proposta de uso da língua, cria-se uma expectativa discursiva que acaba não acontecendo no decorrer da atividade. Concluimos então que o conteúdo oração relativa é proposto como um saber a ser conhecido (um saber teórico, com um fim em si mesmo), mas não um saber-fazer a ser dominado e adquirido para que o aluno possa melhor se expressar, tanto falando quanto escrevendo. Qual é a utilidade dessa aprendizagem? Em que aspecto ela poderá aperfeiçoar a capacidade de uso da língua no cotidiano de nosso aluno?

Outro livro por nós analisado intitula-se “*Português: linguagens*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Atual, em 2002, portanto, pós PCNs. O manual consta no guia do PNLD/2005 e é apresentado pelos avaliadores do MEC

como sendo um método de apoio de ótima qualidade ao ensino de língua, principalmente no que se refere às questões dos gêneros textuais e dos estudos lingüísticos, pois proporciona atividades que permitem ao estudante construir conceitos, identificar elementos gramaticais e analisar seu funcionamento em variados tipos de texto.

Ao analisar o capítulo três, no qual encontramos o estudo da oração relativa, constatamos que o método orienta a construção de suas atividades com vistas a desenvolver a competência textual do aluno, articulando sua proposta em três etapas: leitura, produção textual e estudo de conteúdos gramaticais, que operam em situações de uso efetivo. Sob a temática “entre a onipotência e a vulnerabilidade”, o capítulo inicia com estudo de variados tipos de textos, envolvendo questões de vocabulário, compreensão e interpretação das idéias por eles abordadas. Segue com proposta de produção textual: após trabalhar as características do gênero em estudo, apresenta novos textos do mesmo gênero para habilitar o aluno a construir seu próprio texto. Por fim, na terceira parte do capítulo, com o subtítulo “A língua em foco”, encontramos atividades voltadas à reflexão e ao uso de elementos gramaticais, aqui no caso, das relativas.

O estudo da língua (ou melhor, da linguagem) a partir de variados tipos textuais (e de diferentes gêneros), trabalhando a gramática em situação de uso, revela uma concepção de língua enquanto interação social, com base em teorias lingüísticas textuais e do discurso, enfim, uma abordagem textual-discursiva. Tal concepção da língua permite que o aluno perceba e estude a gramática não como um fim em si mesma, mas como um meio para produzir textos orais e escritos. O estudo da língua é proposto tanto a partir de seus aspectos funcionais quanto formais. Enquanto os primeiros remetem à leitura e escrita de uma gama diversificada de textos, considerando também o gênero em que circulam, o interlocutor, o tema, o registro e a variação lingüística, os segundos são estudados por meio da análise de elementos estruturais, categorias e classes gramaticais presentes em textos escritos. O método defende que a língua não é um bem cultural estático, pois sofre influências sócio-históricas da realidade de que toma parte. Sem renunciar à GT, os autores buscam harmonizar os estudos da gramática normativa com as abordagens das ciências da linguagem, trabalhando com a palavra, a oração, a frase e o texto não de modo hierárquico, mas como elementos funcionais naturais da língua. Sob tal perspectiva, o aluno é estimulado a observar os conteúdos gramaticais em funcionamento, isto é, como recursos lingüísticos empregados para obter determinados efeitos de sentido nos textos em que atuam.

A descrição das orações subordinadas adjetivas inicia através da construção de seu conceito, o que ocorre a partir de um exemplo observado funcionando em um texto de tira humorística. No enunciado “*Ela disse/ que eu fiz coisas revoltantes/ que provavelmente não são publicáveis*”, composto por três orações (uma principal e duas subordinadas), os autores solicitam que o aluno identifique a palavra expressada na segunda oração que é substituída pelo pronome relativo (que) da terceira oração, e especifique a função sintática que o pronome relativo exerce nesse contexto. Prosseguem dizendo que a mesma frase poderia ser dita de outro modo: “*Ela disse que eu fiz coisas revoltantes, provavelmente **impúblicáveis***”, solicitando que o aluno diga a que classe gramatical pertence a palavra **impúblicáveis**, e também qual é a função sintática que ela desempenha nesse uso.

Como a oração “*que provavelmente não são publicáveis*” exerce o mesmo papel do adjetivo “impúblicáveis”, que é o de caracterizar o substantivo **coisas**, a oração que cumpre esse papel é chamada de **oração subordinada adjetiva**. Chegamos assim ao conceito da oração: «aquela que tem valor de adjetivo, pois cumpre o papel de caracterizar um substantivo (nome ou pronome) antecedente» (p. 66). Tais orações podem ser introduzidas pelos pronomes relativos **que, onde, o qual (a qual, os quais, as quais), cujo (cuja, cujos, cujas)**. Sob forma de dica, os autores aconselham que, para verificar se trata-se ou não de uma oração adjetiva, o aluno substitua o pronome relativo que introduz a oração por **o (a) qual, os (as) quais**, conforme exemplo: “*Chegou MID. O refresco **que** é a cara da fruta → Chegou MID. O refresco **o qual** é a cara da fruta*”(p. 66). A tática, esclarece os autores, só não funciona com o conectivo **cujo** e suas variantes, mas como são sempre pronomes relativos, não causam maiores dificuldades aos alunos.

Tal estudo continua com a classificação das relativas. Sugerindo que o aluno reflita sobre um diálogo entre duas professoras, o método destaca o seguinte enunciado: “-*Precisamos introduzir esse tema em nossas aulas. A criança **que é ingênua** deve ser mais orientada sobre violência familiar*”, e indaga quem, segundo o sentido construído no enunciado, deve receber mais orientação. Nesse caso, provavelmente a intenção da professora é de informar que apenas **uma parte de todas as crianças** precisa ser orientada: somente aquelas que são ingênuas. Situação diferente temos em um segundo enunciado, pois, ao colocar a oração adjetiva entre vírgulas, alteramos o sentido da mensagem: “*A criança, **que é ingênua**, deve ser mais orientada sobre violência familiar*”. No segundo uso, todas as

crianças precisam receber mais orientação, pois, na concepção da professora, ser ingênua é característica das crianças em geral, portanto, necessitam de maiores orientações.

No primeiro caso, a oração adjetiva **particulariza** o sentido da palavra **criança**, por isso é chamada **adjetiva restritiva**; já no segundo, a oração adjetiva acrescenta uma informação à palavra **criança** que já é conhecida pelo interlocutor, sendo, portanto, denominada de **adjetiva explicativa** (p. 67). Como a oração adjetiva explicativa **generaliza** o sentido da palavra **criança**, isso implica que todas as crianças são ingênuas, portanto, todas precisam receber orientações. O que podemos observar na distinção entre adjetivas restritivas e explicativas é que além do aspecto morfosintático, há bastante ênfase ao aspecto semântico, pois tal abordagem demonstra preocupação não só com a forma mas também com o sentido construído no enunciado. Efeito de sentido que podemos observar nos exercícios propostos: das quatro atividades elaboradas, apenas uma refere-se a frases, as demais trabalham com a relativa em textos. O aluno deve completar o sentido da frase, criando uma oração adjetiva (dando ênfase ao sentido construído); identificar e classificar as relativas, funcionando em textos; identificar num texto o conectivo **que** que ora introduz orações subordinadas substantivas ora adjetivas; em outro texto, sugere a classificação da função sintática exercida pelo pronome relativo.

Na seqüência, o método diferencia por meio de exemplos a oração adjetiva desenvolvida da reduzida, mostrando o valor do verbo em cada uma das reduzidas: “*O diretor encontrou no pátio dois alunos a discutir, aos tapas, sobre futebol*” (reduzida de infinitivo); “*O rapaz, gesticulando exageradamente, não conseguia contar nada sobre o acidente.*” (reduzida de gerúndio); “*Você já assistiu aos vídeos lançados neste mês?*” (reduzida de participio) (p. 69). Há, então, dois exercícios de aplicação em frases isoladas: o primeiro solicita a transformação da oração adjetiva em reduzida, conforme exemplo acima; e outro solicita a identificação e classificação das orações relativas, em uma tira humorística. Depois, encontramos uma proposta de estudo das orações relativas na construção do texto, ou seja, a partir do poema “*Ingredientes*”, de Sérgio Tross. Os autores sugerem seis exercícios, sendo que três deles dizem respeito aos efeitos que as relativas produzem no sentido construído no texto. No que tange às atividades lingüísticas, o aluno deve identificar os pronomes relativos empregados no texto, bem como as funções sintáticas que exercem nessa situação de uso. Além disso, precisa refletir se as relativas restringem ou explicam os termos aos quais se referem, ressaltando o aspecto semântico do fenômeno lingüístico.

Seguindo o estudo das relativas, com o subtítulo “Linguagem e interação”, o método apresenta quatro novos exercícios em que o aluno pode empregar tal recurso lingüístico de modo contextualizado. Dentre eles, está a importância em ser possível substituir por um adjetivo (em alguns casos) quando há uso excessivo de orações adjetivas; entender a diferença sintático-semântica existente entre o uso da adjetiva restritiva e da explicativa e compreender o poder de coesão que as relativas exercem na construção textual.

Considerando que os pronomes relativos têm relação direta com as orações relativas, julgamos pertinente analisar também o modo como o método aborda esse saber lingüístico. Sob perspectiva interacionista, a seção “A língua em foco” do capítulo dois vai construindo o conceito de pronomes relativos, via junção de períodos simples em compostos, criando a subordinação e o uso de palavras introdutórias, até chegar a seu conceito propriamente dito. «O **pronome relativo** é aquele que liga duas orações substituindo na segunda oração um antecedente, isto é, um termo já expresso na primeira oração» (p. 45).

Terminadas as explicações sobre o uso dos pronomes relativos, por meio de conceitos e exemplos, o método propõe exercícios de aplicação desse saber lingüístico: identificar o pronome relativo, seu antecedente e a função que exerce no contexto em que atua, bem como empregar os pronomes em diferentes situações, unindo mais de uma oração. De modo semelhante ao ocorrido no capítulo três, com as orações relativas, aqui também há preocupação em ver o papel do pronome relativo na construção do texto. A partir do poema “*Quadrilha*”, de Carlos Drummond de Andrade, os autores procuram estabelecer relação entre o sentido construído no texto (sobre desencontros amorosos) e as diferentes funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes **que** (de sujeitos) e por seus antecedentes (de objetos diretos), reforçando, no plano sintático, o desentendimento amoroso apresentado no nível temático (semântico). Também a partir de um anúncio de sapatos, o aluno é levado a trabalhar questões de vocabulário, de interpretação, de variações lingüísticas e de gramática, identificando os pronomes relativos empregados no anúncio, assim como a função sintática que eles exercem nas orações em que operam.

Podemos concluir que o aprendizado de gramática proposto no manual habilita o aluno a construir conceitos, a identificar e refletir sobre elementos lingüísticos e a perceber o seu funcionamento em diversos textos, contribuindo para que a gramática não seja entendida

como um fim em si mesma, mas como um meio de compreender e de produzir textos tanto orais quanto escritos, conforme preconizam os PCNs.

Passamos então à análise de outra obra: “*Diálogo: língua portuguesa*”, que não consta no guia do PNLD/2005. Mesmo não tendo sido recomendado pelo MEC, julgamos pertinente analisar sua abordagem das relativas, pois acreditamos que o diferente pode enriquecer nossa análise, na medida em que percebemos os motivos de sua exclusão. A coleção foi editada em 2001 (pós PCNs), pela FTD e seus autores são Eliana Beltrão, Maria Lúcia Velloso e Tereza Gordilho.

As autoras organizam as seqüências de cada módulo em torno de dois textos principais, cujas seções subdividem-se em «entendendo o texto», «trabalhando a gramática», «trabalhando a linguagem», «projeto de redação» e «mostra cultural». A seção de gramática é, por sua vez, subdividida em «identificando, conceituando (classificação e/ ou função) e exercitando». Nessa ótica, encontramos no módulo cinco o estudo tanto das orações relativas, referentes ao texto 1, quanto dos pronomes relativos, ao texto 2. Abordando a temática “As mil faces do Brasil”, o método inicia o estudo da língua com leitura e interpretação de textos (cujas temáticas estão articuladas entre si), segue com estudos gramaticais (realizados com base em textos), há então pequenas propostas de redação no final de cada estudo gramatical e finaliza o capítulo com uma extensiva atividade, envolvendo diferentes tipos de textos, jogos e brincadeiras, que culmina com uma proposta de produção textual.

No que se refere à abordagem do saber oração relativa, as autoras iniciam identificando-a a partir de um pequeno texto retirado da revista *Veja*, comparando dois modos possíveis de expressar a mesma idéia: via uso de adjetivo ou de uma oração adjetiva (aspecto “impressionante” ou aspecto “que impressiona”), destacando a função sintática de adjunto adnominal desempenhada pelos elementos lingüísticos. Depois, o método define a oração relativa como «aquela que equivale a um adjetivo e exerce a função sintática de adjunto adnominal do substantivo ou pronome antecedente» (p.156), classificando-as em restritiva ou explicativa. Enquanto a primeira restringe, limita o sentido do substantivo ou pronome a que se refere, sendo indispensável ao sentido da frase, a segunda acrescenta uma qualidade acessória ao antecedente, esclarecendo melhor sua significação, não sendo indispensável ao sentido da frase. Na escrita, esclarecem as autoras, a explicativa deve ser separada por vírgulas, sinalizando a pausa expressa na fala. Todos os exemplos citados possuem

articulação temática com o texto que introduziu o estudo das relativas, no entanto, há uma grande preocupação com a função sintática exercida pela oração adjetiva, em detrimento de seu papel semântico, no uso da língua.

Após identificar e conceituar, é a vez de exercitar. Ainda que a descrição conserve a temática que vinha sendo abordada desde o texto inicial, nenhum dos três exercícios propostos ocorre em textos, ao contrário, todos se referem a frases isoladas. As três atividades propostas consistem em transformar o adjetivo em oração adjetiva; criar uma adjetiva aos substantivos indicados, fazendo uso ou não da vírgula; e classificar as orações indicadas em restritivas ou explicativas. Há então uma proposta de redação sobre o registro de fatos da memória que, embora conserve a temática abordada, não apresenta relação de uso com o saber gramatical estudado.

O quinto módulo prossegue com um segundo texto, um fragmento do livro “Anarquistas Graças a Deus”, de Zélia Gatai, mantendo assim a temática da colonização do Brasil e da influência cultural do imigrante nesse processo. A subseção de gramática identifica, conceitua (ressaltando suas diferentes funções) e exercita o saber lingüístico pronome relativo. Novamente, a partir de um exemplo extraído de um pequeno texto da revista *Veja*, ou seja, “*Arc ficou muito assanhado com as imagens **que viu do carnaval brasileiro***”, as autoras solicitam que o aluno identifique as diferentes orações adjetivas existentes, destaque a palavra que as liga e diga a que termo o conectivo se refere. Depois, conceituam o relativo como «aquele pronome que representa o nome com o qual se relaciona. Ele liga a oração subordinada adjetiva à principal, substituindo o termo antecedente e exerce a função sintática correspondente ao termo substituído. Os relativos são: **que, quem, cujo, o qual, onde, quanto**» (p. 167).

Embora a classificação seja de cunho normativo, podemos observar que o modo como os exemplos são apresentados leva o aluno a perceber não só a função sintática exercida pelo pronome, mas também seu papel semântico no enunciado e a importância de seu uso ao servir de recurso lingüístico que evita a repetição dos termos. O método finaliza tal estudo aplicando o pronome relativo em dois exercícios. O primeiro ocorre por meio de frases isoladas, em que o aluno deve juntar as duas orações e formar um único período, empregando o pronome relativo adequado. O segundo, mais contextualizado e dando mais ênfase ao aspecto semântico, sugere que o aluno reescreva o pequeno texto “Carnaval baiano”, substituindo as

expressões marcadas por pronomes relativos, eliminando as repetições que empobrecem o sentido do texto.

Quanto à teoria lingüística que subjaz à abordagem da oração relativa e de seus pronomes, ainda encontramos fortes indícios da GT, tanto no que se refere à definição, à classificação, quanto à exploração de frases isoladas, nos exercícios. Mas, a nosso ver, há alguns sinais de mudança na concepção de língua, na tentativa de articular, ainda que de modo tímido, e sem grandes sucessos, as definições e classificações da gramática normativa com questões semânticas e discursivas, desenvolvidas pelas teorias lingüísticas do texto. A preocupação maior ainda continua sendo com a forma (metalinguagem), mas há mostras de interesse para entender e trabalhar com o sentido que subjaz à forma lingüística, isto é, entender o sentido que essas construções produzem ao atuarem em situações de uso, principalmente na escrita.

Dentre os avanços, podemos citar o modo de descrever as diferentes funções sintáticas, tanto do saber oração relativa quanto do pronome, enfatizando também seu papel semântico, apresentando-os em contexto, atuando em pequenas instâncias enunciativas que circulam em nosso meio social. A língua ainda é vista como sistema, norma a ser conhecida e seguida, sob a perspectiva da GT, mas a descrição analisada começa a apresentar indícios de que a língua é viva e precisa ser estudada como processo interativo e que é necessário desenvolver o potencial comunicativo do aluno, principalmente em situações de escrita. Acreditamos que os principais motivos que tenham levado o MEC a reprovar o método seja a total ausência de atividades que incentivem a prática oral da língua, não fazendo referência às variações lingüísticas, também a pouca ênfase dada à tipologia e aos gêneros textuais e ao modo como concebe a seção intitulada trabalhar a linguagem, resumindo-a em figuras de linguagem, ortografia, sinônimos-antônimos e morfologia. Pois, nos demais domínios: leitura, produção textual e estudos lingüísticos, o livro didático apresenta nível de qualidade semelhante a outros que constam no guia.

4.3.2 Análise de três livros de Português voltados ao EM

No que tange ao EM, também analisamos três livros de LP, seguindo os mesmos critérios empregados no estudo dos manuais do EF. O primeiro deles intitula-se «*Novas*

palavras: literatura, gramática, redação e leitura», de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, editado pela FTD, em 1997, portanto, antes dos PCNs. A coleção está dividida em três volumes, mas nosso enfoque recai no último deles, voltado ao terceiro ano, onde encontramos o ensino da oração relativa. Como o próprio título mostra, a obra divide seu estudo em três partes distintas: Literatura (composta por nove capítulos), Gramática (constituída por quinze capítulos), Redação e leitura (subdividida em oito capítulos).

No capítulo sete de gramática, encontramos a segunda parte do estudo do período composto por subordinação, voltado à oração adjetiva. De modo descontextualizado e fragmentado, apresentado como um saber com fim em si mesmo, os autores iniciam conceituando essa oração por meio de um exemplo, comparando o período simples, via adjetivo, com o período composto, pelo uso da oração adjetiva: «*Meu vizinho cultiva árvores frutíferas*» e «*Meu vizinho cultiva árvores que dão frutos*», dando ênfase à classe gramatical (enfoque morfológico) e à função sintática (enfoque sintático) própria a esses elementos gramaticais. Além disso, ressaltam o papel de subordinação e de caracterização exercido pela oração *que dão frutos*», na medida em que caracteriza o substantivo *árvore*, equivalendo a um adjetivo.

Com ênfase nas duas propriedades da oração relativa: «sempre se referem a um substantivo ou pronome da oração principal e iniciam-se em um pronome relativo (p. 303), o método segue seu estudo classificando-a em restritiva e explicativa, dependendo do sentido que assume no texto. Buscando enfatizar o caráter semântico da classificação, os autores dividem o exemplo em dois conjuntos: composto por *árvores* no conjunto 1 e por *árvores que dão frutos*, no conjunto 2. Então, explicam que o segundo grupo é menor uma vez que restringe o número de elementos, ao referir-se apenas às árvores que dão frutos, denominando tal tipo de oração como **oração subordinada adjetiva restritiva**. De modo semelhante, mas com um novo exemplo, os autores explicam o sentido da **oração subordinada adjetiva explicativa**. A partir da frase: «*A neve, **que é fria**, provocou a morte da vegetação*», os autores apresentam dois conjuntos: *neve* e *neve que é fria*, ressaltando o fato de que ambos os conjuntos possuem a mesma abrangência, já que toda neve é fria, não havendo restrição, mas explicação, acréscimo de uma informação já contida no conjunto 1, aqui no caso, *neve*.

A descrição segue explorando as diferentes formas em que a oração relativa pode se apresentar: de modo desenvolvido ou reduzido. No primeiro caso, ela inicia por pronome relativo e apresenta verbo flexionado (conjugado); no segundo, ela não inicia por pronome relativo e apresenta o verbo na forma nominal (infinitivo, gerúndio, particípio)(p. 304). Ainda por meio de exemplos, o método ressalta a importância do uso ou não da vírgula no sentido da frase, separando-as em restritiva (referindo-se a uma parte de um todo) e explicativa (referindo ao conjunto todo).

Depois de definir, conceituar, exemplificar e classificar as relativas, a descrição segue com oito exercícios de aplicação e também com dez exercícios retirados de vestibulares realizados em todo o Brasil. Dentre eles, o aluno deve transformar o adjetivo em oração adjetiva e vice-versa; identificar a classe gramatical do pronome e o antecedente a que se refere; empregar ou não a vírgula, dependendo do sentido desejado. No geral, os exercícios são isolados (em nenhum momento estão inseridos em textos) e não estabelecem relação semântica uns com os outros, tendo a GT como referência teórica e concepção de língua. Há, no entanto, dois deles mais contextualizados, que apresentam indícios do caráter discursivo da língua, enfocando o aspecto semântico presente no uso das relativas. No primeiro deles, o aluno deve dizer se o leitor do jornal de determinada cidade interpretou adequadamente a manchete lida. Sabendo que os motoristas de ônibus estavam em greve por melhor salário, ao ler a manchete de que «*Motoristas que estavam em greve voltaram ao trabalho*», o leitor entendeu que a greve tinha encerrado. O aluno deve então explicar se a interpretação foi correta, tendo o sentido expresso pela relativa como ponto de apoio (e também o uso ou não da vírgula). No segundo exercício, semelhante ao primeiro, a partir de um contexto: em que dez alunos de uma escola participam de uma competição esportiva, voltam felizes, pois ganharam medalha, o aluno deve construir duas frases com sentidos distintos: uma em que dez alunos ganharam medalha; outra, em que menos de dez alunos ganharam medalha, tendo sempre a pontuação como ponto de referência.

Percebemos, nessa abordagem, uma concepção de língua enquanto sistema, regras a serem conhecidas, cuja ênfase é dada à nomenclatura, o que é feito por meio de atividades que exercitam a metalinguagem e não a língua em uso, tendo a GT como referência teórica. Através de propostas fragmentadas, que separam a leitura e a produção textual da prática gramatical, os autores acabam apresentando a oração relativa como um saber (e não um saber-fazer) que se justifica por si mesmo, desconectado do processo comunicativo que constitui a

linguagem. O método procura explorar tanto o caráter morfológico, sintático quanto semântico do fenômeno lingüístico oração relativa, mas o último deixa a desejar uma vez que os autores não concebem a língua como processo interativo, ignorando seus elementos essenciais tais como locutor, interlocutor, situação/contexto. Pela descrição, o sentido é visto como a capacidade que o fenômeno oração relativa tem, ao exercer a função de um adjetivo, de restringir ou de estender o sentido manifestado pelo substantivo (ou pronome) ao qual se refere, aspecto sintaticamente marcado pelo uso ou não da pausa (vírgulas). Os exercícios propostos acabam reforçando a visão tradicional da língua, pois incentivam a aplicação mecânica do saber oração relativa e não o uso e a sistematização que possa desenvolver a competência comunicativa do aluno em seu cotidiano.

Outra obra analisada é «*Português, língua e literatura*», de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, editada pela Moderna, em 2000, portanto, pós PCNs. Em um volume único, direcionado às três séries do EM, as autoras procuram abordar de um modo interligado aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua, desenvolvendo simultaneamente a competência de leitura, produção textual e domínio dos aspectos gramaticais, somando um total de 28 capítulos. Do capítulo 1 ao 12, Abaurre et al. abordam questões referentes à linguagem, à escrita, ao texto, à gramática e seus diferentes aspectos; do capítulo 13 ao 16, a ênfase recai sobre a tipologia textual; e do capítulo 17 ao 28, o método apresenta um estudo específico de literatura.

Lembrando que nosso enfoque é a oração relativa, encontramos seu estudo no capítulo 12, intitulado «*Relações de sentido no interior do período*». Tal seção está voltada às relações de subordinação e coordenação, abordando suas respectivas orações. As autoras definem as orações subordinadas adjetivas como aquelas que «desempenham função sintática de adjunto adnominal com relação à principal, isto é, qualificam ou especificam algum termo da oração principal» (p. 217). Aproveitando o contexto de uma tira humorística, em que ocorre a caracterização de Hagar e de sua família, por meio de adjetivos e de orações adjetivas, as autoras conceituam e exemplificam o fenômeno lingüístico funcionando em um contexto. Enfocando exemplos empregados no texto, o método explica o que é oração relativa e a relação que ela estabelece com o termo ao qual se refere, seu antecedente. Enfatiza que sintaticamente a oração «*[Ela culpa as viagens de Hagar pelos problemas] que eles têm com a educação do filho*», está completa, pois apresenta sujeito e predicado, porém, semanticamente, passa a idéia de incompletude, que é suprimida pela oração subordinada

adjetiva, na medida em que ela exerce a função de qualificar, especificar os problemas aos quais Helga se refere.

Apresentando alguns exemplos, Abaurre et al. defendem que as orações adjetivas «são sempre introduzidas por pronomes relativos e podem funcionar como adjuntos de vários termos da oração principal» (p. 218). Além disso, ressaltam que em alguns casos a oração adjetiva possui adjetivo correlato, mas nem sempre há essa correlação de sentido. Então, a partir de exemplos, o método procura distinguir as relativas restritivas das explicativas, enfatizando o caráter semântico dessa classificação, ao estabelecer relação de sentido entre a mensagem da oração adjetiva e seu efeito na caracterização do substantivo ao qual se refere (seu antecedente). As autoras esclarecem a diferença entre restringir e explicar destacando que a primeira refere-se à parte de um todo e a segunda remete ao conjunto como um todo, globalizando, universalizando o sentido. Na escrita, a explicativa precisa ser isolada por vírgulas e o aluno deve ficar atento ao escrever seus textos sobre o sentido que pretende dar a sua mensagem, de delimitação ou de expansão, pois em muitos casos, mas não em todos, o uso ou não da vírgula possibilita diferentes interpretações. No primeiro exemplo, «*Meu filho que mora na Itália chegará amanhã no vôo da Varig*», o sentido é restrito: tenho mais filhos e um deles mora na Itália. No segundo, «*Meu filho, que mora na Itália, chegará amanhã no vôo da Varig*», o sentido é explicativo: só tenho um filho e este mora na Itália (p. 219).

Na seqüência, as autoras explicam e exemplificam a possibilidade de as orações adjetivas manifestarem-se de modo reduzido, ou seja, em uma das formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio, particípio, sem serem, nesse caso, introduzidas por pronome relativo. Terminadas as explicações, o manual apresenta cinco exercícios de aplicação do saber oração relativa, sendo que dois deles são extraídos de vestibulares. A partir de tiras humorísticas, as autoras solicitam que o aluno identifique a oração adjetiva e o termo ao qual se refere; também solicitam que o aluno una duas orações formando um único período composto, fazendo uso de um pronome relativo; sugerem que reescreva frases extraídas de redações de alunos, corrigindo-as; e também que explique a diferença de sentido existente entre dois enunciados, diferenciados pelo uso ou não da vírgula.

No capítulo 8, sob o título «Os nós lingüísticos do texto», encontramos um estudo dos pronomes, incluindo o pronome relativo. Abaurre et al. o definem como «aquele que faz referência a algum elemento anteriormente mencionado no texto, considerando seu

antecedente, com o qual estabelece uma relação de natureza anafórica» (p. 119). Os pronomes relativos sempre introduzem uma oração relativa e exercem a função sintática que seria desempenhada pelo antecedente ao qual se referem, podendo ser de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva. Depois de apresentar a forma dos relativos, tanto variáveis quanto invariáveis, por meio de exemplos, o livro descreve seus respectivos usos, explicando que podem se referir a objetos, coisas, pessoas, ou mesmo a ambos. Quanto ao emprego dos pronomes, o método ressalta a ambigüidade que o relativo pode ocasionar em alguns casos, como no exemplo: «*Esta é Josefina, uma das namoradas de Ricardão, que também tem um caso com o inspetor de polícia*», podendo o pronome **que** referir-se tanto a Josefina quanto a Ricardão, já que o pronome é invariável. A solução sugerida é que o aluno substitua **que** por **o(a) qual**, eliminando a dupla interpretação.

Embora as autoras tentem abordar a língua sob uma perspectiva discursiva, procurando dar ênfase a seu caráter semântico, tanto os conceitos, os exemplos quanto as atividades propostas acabam revelando uma concepção de língua enquanto sistema, ressaltando a forma e a função sintática, tanto da oração adjetiva quanto do pronome relativo. Considerando como avanço o fato de que, na maioria das vezes, o saber é abordado de modo contextualizado, atuando em textos, principalmente em tiras humorísticas, ainda prevalece o exercício da metalinguagem em detrimento do uso (do sentido veiculado), da classificação em detrimento da sistematização de seu emprego. Quanto à referência teórica que subjaz à descrição, percebemos uma tentativa de articular os conceitos da GT com os das teorias do texto e do discurso, mas o resultado é tímido e a prescrição do saber oração e pronome relativo prevalece em relação à seu uso efetivo, não chegando a constituir um saber-fazer que desenvolva a competência comunicativa do aluno.

O terceiro livro analisado intitula-se «*Português: linguagens*», de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editado pela Atual, em 2003 (pós PCNs). Em um volume único, específico às três séries do EM, dividido em 9 unidades, subdivididas em 48 capítulos, os autores procuram realizar um estudo integrado envolvendo literatura, leitura, gramática e produção textual. Para tanto, organizam cada unidade em torno de 3 seções: Literatura, Língua: uso e reflexão e Produção de texto, sendo que a abordagem da oração relativa ocorre no capítulo 35, incluído na abordagem do período composto por subordinação. A partir de uma tira em quadrinhos da personagem Mafalda, os autores levam o aluno a

identificar a oração adjetiva e seu funcionamento no texto, investigando também o pronome relativo (**que**) e a relação que estabelece com seu antecedente (**velhinha**): «*Eu não posso tomar sopa/ porque sou uma velhinha/ que treme/ e derrama tudo*». Os autores chamam a atenção de que o cartunista poderia ter-se expressado de outra maneira: «... *porque sou uma velhinha **trêmula**...*, solicitando que o aluno determine a classe gramatical da palavra **trêmula** e a função sintática que ela desempenha no enunciado. Enfatizam então que o papel exercido pela oração «**que treme**» é o mesmo desempenhado pelo adjetivo **trêmula** (de adjunto adnominal). Essa oração é denominada subordinada adjetiva, pois cria relação de dependência, de subordinação com a anterior (p.367).

Depois de abordar o caráter morfossintático da oração relativa, o método apresenta também seu valor semântico. Analisando a tira da Mafalda, os autores solicitam que o aluno imagine um novo contexto: uma reunião de professores em que o coordenador diz que se for de comum acordo, «os alunos que têm dificuldade em leitura e compreensão de textos terão aulas extras aos sábados», chamando a atenção sobre a estrutura sintática da frase. Nesse exemplo, somente uma parte dos alunos da escola terão aula aos sábados: aqueles que apresentam dificuldades em ler e compreender textos. Trata-se da **oração subordinada adjetiva restritiva**. Mas se optarmos por separar essa oração adjetiva por vírgulas, haverá alteração de sentido: «*Os alunos, que têm dificuldades em leitura e compreensão de textos, terão aulas extras aos sábados*». Nesse caso, em que todos os alunos terão aula no sábado, temos a **oração subordinada adjetiva explicativa**.

Além de classificá-las, o estudo mostra, por meio de exemplos, que elas podem apresentar-se de forma desenvolvida ou reduzida (com o verbo no infinitivo, no gerúndio, no particípio). Os autores enfatizam que o pronome relativo que inicia uma oração adjetiva pode exercer a função sintática de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal, adjunto adnominal e agente da passiva, exemplificando cada um dos casos. Terminada a explicação, as autoras propõem 4 exercícios de aplicação: um deles sugere a criação de orações adjetivas em diferentes enunciados, conforme modelo; outros solicitam que o aluno identifique e classifique as relativas presentes em dois textos (um científico e outro literário); por fim, o aluno deve unir orações empregando os pronomes relativos **que**, **quem** e **cujo**, fazendo ou não uso de preposição, conforme modelo.

Ainda que a abordagem da oração relativa tenha sido efetuada por meio de textos, prevalece uma visão tradicional do saber, como um conteúdo a ser aprendido, dominado e aplicado em exercícios isolados, autônomos, desconexos do processo interlocutivo que constitui a competência comunicativa do aluno (ignorando o processo de leitura e de produção textual). Percebemos aqui uma concepção de língua padrão, enquanto regras a serem conhecidas e seguidas, tendo a GT como base teórica, ao enfatizar termos como oração, período e frase, próprios da concepção tradicional de língua e de gramática. Há preocupação com os três aspectos da língua: morfológico, sintático e semântico, no entanto, esse último acaba reduzindo-se à classificação das relativas em restritivas e explicativas e ao emprego ou não da vírgula, pouco interferindo no efeito de sentido que o uso da relativa produz no ato interlocutivo em que opera. Os exemplos citados ajudam a definir e conceituar o saber oração relativa, mas acabam funcionando como informação descontextualizada e ilustrativa, pouco significativa à prática do saber-fazer. Também os exercícios são autônomos e apresentam fim em si mesmos, pois não exigem reflexão nem sistematização sobre o uso da língua, basta memorizar e reproduzir, não sendo, portanto, suficientes e/ou adequados para desenvolver uma competência enunciativa

4.3.3 Considerações sobre os LDs analisados

A análise do modo como os seis livros de LP abordam o saber oração adjetiva e também o pronome relativo nos mostra que, embora haja uma tentativa de conceber a língua como ato interativo, produtor de sentido, conforme orientam as teorias lingüísticas do texto e do discurso, e também preconizam os PCNs, ainda prevalece uma abordagem tradicional desse saber, emaranhada nas amarras morfológicas e sintáticas da GT que, por mais de 20 séculos, vem traçando o percurso sócio-histórico do estudo da linguagem, com pouca ou nenhuma consideração sobre o aspecto semântico. Os autores dos livros investigados, alguns de maneira mais enfática, outros menos, principalmente no material próprio ao EF, nível em que as pesquisas e experiências estão um pouco mais avançadas, apresentam exercícios mais contextualizados, buscando articular habilidades que desenvolvam tanto as competências de recepção quanto de produção da língua, com incentivo à expressão oral e escrita, considerando não apenas a língua padrão, mas outras variedades lingüísticas, que também precisam ser reconhecidas e trabalhadas na escola.

No que tange à contextualização e à exemplificação do saber oração relativa, de modo geral, observamos fidelidade às regras preconizadas pela GT, havendo maior preocupação em definir, classificar do que analisar e exercitar a língua em uso, produzindo sentido. Percebemos alguns avanços no modo de descrever esse saber, pois, em alguns casos, há o cuidado em estudar o elemento gramatical operando em uma situação enunciativa, ainda que o texto acabe funcionando como pretexto para abordar estudos gramaticais, já que os autores não exploram o sentido produzido e acabam isolando o saber, analisando-o de modo desarticulado. No geral, prevalece um estudo da forma (da metalinguagem) em detrimento do sentido, do funcionamento efetivo, seu uso em cada situação específica. Boa parte dos exercícios propostos, de modo mais acentuado no EM, em que há maior dificuldade em articular a leitura e a produção (oral e escrita) com os elementos lingüísticos, são isolados, autônomos e incentivam a memorização, a reprodução, não chegando a produzir uma reflexão e sistematização do saber ensinado. Propiciam o ensino de um conhecimento a ser adquirido mas não desenvolvem a competência sócio-interativa que constitui o uso da língua, no meio em que vivemos.

A análise da descrição da oração relativa nos livros de LP revela que os autores (e também as editoras) estão tomando consciência de que o ensino e aprendizagem de LM exige mudanças urgentes tanto metodológicas, didáticas, quanto pedagógicas e que o livro didático é um elemento importante a essa transformação sócio-cultural. No entanto, não podemos esquecer que todo processo de mudança exige reflexão, tomada de consciência, adaptações e ajustes, o que não pode ocorrer num piscar de olhos. Assim, séculos de tradição, como é o caso da concepção e da prática da GN, não são apagados em poucos anos, mas exigem muitos estudos e experimentos, até que assumam novas roupagens sobre o ensino e aprendizagem de língua, satisfatórios às exigências sócio-históricas do momento em que vivemos. Os efeitos de tais mudanças ainda são pequenos perto do que almejamos, mas o importante é que elas já estão ocorrendo e cada dia se tornam mais visíveis e próximas ao que consideramos o ideal, ou melhor, um ensino adequado e produtivo da língua que vivenciamos em nosso cotidiano. Buscando então encontrar um caminho que aborde a língua em funcionamento, na medida em que produz sentido, seguimos nosso estudo definindo e especificando a teoria semântica que nos auxiliará nessa prática.

5 ABORDAGEM SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO DISCURSO

Como já especificamos na última seção do segundo capítulo, acreditamos que a ANL/TBS (assim como outras teorias) possa servir de aparato teórico que nos auxilie a efetuar uma leitura semântico-enunciativa da oração relativa, pois tem como fundamento a concepção de linguagem a partir da associação estabelecida entre língua, enquanto construto teórico, e fala, enquanto atualização da língua, o que, a nosso ver, possibilita o acesso à língua em uso, conforme preconizam os PCNs. Entendemos que a compreensão dos princípios e conceitos que orientam a teoria esclarece o modo como ela pode ser útil na investigação (análise) do valor argumentativo que o fenômeno lingüístico oração relativa exerce em cada situação em que atua, construindo um funcionamento sistematizado. Em vista disso, dedicamos o presente capítulo à compreensão do modo como a teoria semântica selecionada concebe e descreve a linguagem. Iniciamos, então, resgatando sua origem.

5.1 Epistemologia da ANL

Desde o seu fundamento, no início da década de 70, a ANL preocupava-se em entender e explicar o funcionamento da linguagem, a partir de sua descrição semântica, defendendo a tese de que a argumentação está inscrita na própria língua, ou seja, no próprio sistema lingüístico. Essa teoria teve sua origem na proposta estruturalista, conservando, reformulando e ajustando conceitos elaborados por Saussure (2000), cujos ensinamentos foram reunidos no seu Curso de Lingüística Geral. Considerando então o enunciado como unidade de sentido, que é produzido por um locutor que toma posição diante do que diz, dirigindo-se a um interlocutor, mesmo que seja ele próprio ou um ser imaginário, a ANL fundamenta-se também em uma perspectiva enunciativa. Interessa-lhe não só o que é dito, o enunciado, mas o processo de aparecimento desse enunciado, sua enunciação, o efeito de sentido que produz, o fato de dizer aquilo que diz, da maneira como o diz.

Para compreender o embasamento teórico da ANL, principalmente o funcionamento de sua versão atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), alguns conceitos básicos precisam ser definidos. Iniciamos então com a associação estabelecida entre língua e fala e com as relações sintagmáticas (estabelecidas no nível do sintagma) e paradigmáticas (no nível do paradigma) que determinam a noção de valor, fruto dessa relação. Seguindo os passos do

mestre genebrino, assimilando e ajustando os conceitos por ele desenvolvidos, Ducrot (1984, 1988) define a língua como um construto teórico e a fala como sua atualização, enquanto conjunto de dados que podem ser observados, analisados. Elementos que, articulados, constituem o sentido produzido pelo enunciado. Nesse contexto, Ducrot (1984, p. 381) defende que a enunciação deve ser entendida no interior do enunciado e “as regras da língua não podem ser formuladas sem se aludir à fala”. Tal postura leva a crer que uma mesma frase pode dar origem a diferentes enunciados, dependendo das diversas situações em que ela ocorre, constituindo assim um dado observável.

A relação estabelecida por Saussure entre *língua* e *fala* é redimensionada pela ANL sob o enfoque da *frase* e do *enunciado*. Essas duas instâncias precisam, no entanto, ser consideradas sob a perspectiva da enunciação, definida por Ducrot (1987, p. 168) como “acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado”. Enquanto a enunciação é processo que dá origem ao enunciado, este é o produto do dizer. Sob tal abordagem, Ducrot (1988, p. 53) define a *frase* como entidade teórica construída pelo linguísta para explicar a infinidade de enunciados possíveis, não podendo ser observada, já que não ouvimos nem falamos frases, mas enunciados. Em contrapartida, o *enunciado* consiste nas diversas manifestações possíveis de uma frase, diz respeito à frase posta em ação, em pleno funcionamento. O *enunciado* é aquilo que falamos e ouvimos, podendo, dessa forma, ser analisado, enquanto unidade empírica. Nas palavras de Ducrot (1989, p. 13), “o enunciado é um segmento do discurso. Ele tem, pois, como o discurso, um lugar e uma data, um produtor (geralmente) um ou vários ouvintes. É um fenômeno empírico, um observável, e, a este título, não se repete”.

Nesse enfoque, a distinção estabelecida entre *frase* e *enunciado* está diretamente relacionada com as noções de *significação* e de *sentido*. Enquanto a primeira noção consiste no valor semântico (argumentativo) da *frase*, a segunda refere-se ao valor semântico (argumentativo) do *enunciado*. Essa diferença tem tanto origem quantitativa como de natureza. O caráter quantitativo é mais fácil de identificar, pois o enunciado diz bem mais coisas do que a frase representa, sendo visto como sobredeterminado em relação à frase. Quanto à natureza da diferença, podemos dizer que a *significação* consiste em um conjunto de instruções, diretivas que viabilizam a interpretação dos enunciados da frase, e funciona como uma espécie de modo de uso que permite a compreensão do sentido construído pelo enunciado. Como vemos, a *significação* é aberta, pois apenas diz o que é preciso fazer para

encontrar o sentido do enunciado. Para Anscombe (1995, p. 32), ela consiste em “procurar a conclusão *r* para a qual o enunciado é considerado melhor argumento do que um outro enunciado *p*”¹⁴. No caso específico da frase “*X mas Y*”, complementa Ducrot (1988, p. 59), ela comporta a seguinte instrução: *busque uma conclusão ‘r’ de modo que seja justificada por X, e uma conclusão ‘não r’, justificada por Y*”.

Conforme Ducrot (1984), é o interesse pelo aspecto semântico da linguagem que faz com que os seguidores da ANL a abordem sob uma perspectiva que articula suas duas instâncias: a língua e a fala, estudando suas entidades abstratas, por meio da frase e do texto, e concretas através do enunciado e do discurso. Para o autor, não podemos atribuir valores semânticos idênticos à frase e ao enunciado, pois os dois remetem a instâncias de naturezas diferentes. Grande parte dos enunciados tem uma propriedade imprópria às frases: a capacidade de fazer alusão à referência (de reconstruir o mundo, seja ele real ou imaginário), por meio de discursos. Sob essa ótica, a linguagem não descreve o mundo propriamente dito, de modo objetivo, mas descreve a interpretação que o locutor constrói da realidade, na medida em que se posiciona diante dela, manifestando-se por meio de discursos.

Ao descrever a linguagem, a ANL exclui a possibilidade de fazer referência direta à realidade e defende a tese de que ela não tem um lado objetivo, não podendo dar acesso direto às coisas do mundo. Segundo Ducrot (1988), a linguagem deve ser estudada a partir de seus aspectos subjetivo e intersubjetivo, cuja junção leva ao valor argumentativo. O autor sustenta seu ponto de vista argumentando que só temos acesso à realidade quando a representamos e, como lingüista, Ducrot (1997) não se preocupa com a imagem (referência) que a língua produz do mundo, enquanto conteúdo informativo, desconsiderando o fato de a mensagem ser verdadeira ou falsa, mas concentra-se em reconhecer e explicar o modo como representamos o objeto da fala, que é o sentido veiculado pelo enunciado.

Tal postura faz com que sua semântica argumentativa não leve em conta aquilo que conhecemos da realidade de que falam os discursos em análise e concentre sua atenção naquilo que a língua expressa, e também no modo como o locutor produz sentido, o que é para nós, no presente estudo, a língua em uso. Sob essa linha de pensamento, a língua assume um caráter de enfrentamento, de disputas argumentativas entre seus falantes, já que se

¹⁴ “chercher la conclusion *r* pour laquelle l’*énoncé* considéré est meilleur argument qu’un autre *énoncé p*”. (tradução nossa).

expressar implica impor ao outro seu modo particular de conceber o mundo, mostrando a natureza argumentativa da linguagem.

A noção de relação também é fundamental à teoria, pois é com base nas relações sintagmáticas, construídas pelos enunciados, que podemos definir os encadeamentos discursivos reconhecidos pela ANL: aqueles definidos como argumentativos. Mas em que consistem esses encadeamentos? Um encadeamento é considerado argumentativo quando há uma seqüência de frases simples, compostas por dois segmentos: S1 e S2 (argumento e conclusão). A apresenta-se como argumento para C, que é a conclusão, formando um enunciado complexo. Inicialmente, a construção argumentativa era vista como composta por dois enunciados distintos, mas, com o aperfeiçoamento dos estudos, passou a ser vista como um único enunciado, formando um bloco (conforme explicaremos ao descrever a terceira fase da teoria). A relação entre A e C é de causa/ consequência, ou melhor, de argumento/ conclusão, sendo representada por “A portanto C” (na fase atual da teoria, Ducrot e Carel também apresentam seu aspecto transgressivo “A no entanto neg-C”, constituindo uma unidade semântica).

No que se refere à influência enunciativa que a Teoria da Enunciação de Benveniste, que também tem origem estruturalista, proporcionou à ANL, é importante ressaltar que existem diferenças nos dois modos de conceber a enunciação. Enquanto para Benveniste (1989, 1991) a enunciação consiste em um ato em que o sujeito apropria-se do aparelho formal da língua e se enuncia lingüisticamente, estabelecendo relação entre um eu e um tu, cujos papéis são inversíveis; para Ducrot, a enunciação é o acontecimento histórico que constitui o aparecimento de um enunciado. Embora reconheça que existe um autor (sujeito empírico, do mundo) que produz o enunciado, o que interessa para Ducrot (1997, 1999) não é quem o produziu, mas o sentido aí veiculado, o que leva a considerar o enunciado como sendo uma descrição da sua própria enunciação. Dito de outro modo, o sentido do enunciado pelo qual o locutor é responsável consiste na representação da enunciação desse enunciado, efeito produzido pela polifonia.

Nessa perspectiva teórica, caracterizar, descrever é, segundo Ducrot (1988, p. 47), argumentar, ou seja, levar o interlocutor a certas conclusões ou atitudes em relação à pessoa ou coisa de que(m) se fala. Enfim, é posicionar-se diante do dito, tornando-se responsável por ele. Para o autor (1988, p. 51, 1998), o valor argumentativo de uma palavra consiste na

orientação que ela pode dar ao discurso. O uso de uma palavra em situação específica torna possível ou não determinada seqüência (conclusão) ao discurso, sendo que o valor argumentativo dessa palavra consiste no conjunto de seqüências possíveis ou impossíveis na comunicação discursiva que seu emprego determina. Em resumo, o valor argumentativo é a função que a palavra pode desempenhar no discurso, sendo, portanto, fundamental à descrição semântica de um enunciado discursivo.

Para melhor justificar sua concepção de que a argumentação está na estrutura interna da língua, e não no seu extralingüístico, ao avançar em suas pesquisas, Ducrot (2001) delimitou as relações sintagmáticas e também as paradigmáticas a uma determinada espécie: aquelas que constituem encadeamentos argumentativos. Nessas condições, a relação argumentativa funciona como elemento essencial à análise estrutural da língua, sendo que os elementos conectores em *donc* (portanto) e em *pourtant* (no entanto) são vistos como argumentativos e são de extrema importância à construção do sentido, na medida em que articulamos o sistema lingüístico com seu uso (sua ocorrência, sua realização, sua enunciação).

5.1.1 Passagem de língua e fala para frase e enunciado, ou melhor, para discurso

Dando seqüência e reformulando a polêmica concepção dicotômica que Saussure atribuiu à língua (*langue*) e à fala (*parole*), Anscombre (1995) e Ducrot (1980, 1988) denominaram a primeira de frase e a segunda de enunciado e reorganizaram essa visão, estabelecendo uma articulação entre as duas. Segundo os dois autores, enquanto a frase é um construto teórico que possibilita chegar ao sentido produzido pelo enunciado, por meio de instruções, este consiste em uma entidade concreta, instância em que se manifesta o sentido. Assim, só podemos chegar ao sentido veiculado pelo enunciado se seguimos as instruções fornecidas pela significação da frase.

Sob essa concepção semântica, assim como a frase está para o enunciado, o texto está para o discurso. Enquanto a frase consiste na entidade lingüística (teórica) que o locutor emprega para materializar (concretizar) seu dizer, sendo, portanto, uma entidade abstrata; o texto, que é formado por seqüências de frases, também é uma entidade abstrata, porém, em um nível mais complexo. Já o enunciado consiste na realização da frase, constituindo um

modo singular de pô-la em ação, por isso é possível dizer que uma mesma frase pode dar origem a diferentes enunciados. O discurso também é uma entidade concreta, como o enunciado, porém, em um nível mais complexo. Ele designa uma seqüência de enunciados encadeados entre si, sendo, portanto, a realização do texto (que é construto teórico, composto por instruções que levam ao sentido, assim como a frase). E a enunciação é, nesse contexto, o acontecimento histórico, a atividade lingüística, isto é, refere-se ao processo pelo qual a frase atualiza-se, operando no nível do enunciado ou do discurso, conforme sintetiza o esquema abaixo da *realização lingüística*, elaborado por Ducrot (1984, p. 369):

	Nível elementar	Nível complexo
Entidade abstrata	frase	texto
Realização:		
O que é realizado (concreto)	enunciado	discurso
Acontecimento		enunciação
Processo de produção		atividade lingüística

A título de ilustração, tomemos como exemplo o enunciado “*Entrou pelo cano*”, cuja frase (entidade abstrata) contém um conjunto de instruções (uma significação) que orienta o sentido produzido pelo discurso, em diferentes situações de uso. Para chegar aos valores semânticos construídos pelas diferentes atualizações dessa frase, precisamos seguir a instrução: busque no enunciado em que ela opera a que sentido o locutor aponta sua argumentação e chegamos assim ao enunciado, descobrindo os diversos sentidos produzidos em cada situação enunciativa, conforme vemos a seguir:

a) “Estávamos presos no túnel e não havia nenhuma perspectiva de saída. Foi quando um dos rapazes teve a idéia: *Entrou pelo cano*. E foi assim que nos salvamos daquela tragédia.”
(sentido do enunciado = entrar pelo cano para salvar-se)

b) “- Hoje vocês fizeram a prova final, não? Você sabe se o Lucas foi bem?”

- Ah! Pelo que falou, *entrou pelo cano!* (sentido de entrar pelo cano = rodar, tirar nota baixa)

c) “- E então, Márcio, como foi a entrevista para o emprego de contador? Conseguiu a vaga?

- Acho que sim, mas a Cristina *entrou pelo cano!*” (sentido de entrar pelo cano = não conseguir o emprego desejado)

d) “A dona de casa corria desesperada atrás do animal invasor, mas esse *entrou pelo cano* e conseguiu escapar das garras da brava mulher!” (sentido de entrar pelo cano = para fugir, escapar)

Temos aqui uma única frase, produzindo diferentes enunciados (sentidos). Isto mostra que “a frase fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem os seus enunciados. No entanto, sozinha ela não realiza a função referencial” (DUCROT, 1984, p. 370). Se simplesmente dissermos “*Entrar pelo cano*”, provavelmente nosso interlocutor indagará o que queremos dizer com isso, solicitando que coloquemos esse dizer em uma situação enunciativa, operando como enunciado, pois só assim estará apto a construir sentido.

Sob esse enfoque, no nível da frase (portanto, do texto) o número de *r* (conclusões possíveis) de uma frase “*P mas Q*”, por exemplo, é bastante amplo; já no nível do enunciado (logo, do discurso) ele é único, e precisa ser conhecido para que se construa sentido. Essa diferença mostra a diversidade existente entre o valor semântico da entidade abstrata (da língua) e o de sua realização (da fala). Como vemos, o enunciado diz coisas que a frase não pode dizer. Já o discurso constitui-se pela seqüência de enunciados, que são realização das frases. O sentido do discurso, na nossa pesquisa, o movimento argumentativo construído pela crônica como unidade semântica, contém o sentido de cada um dos enunciados que o constituem, formando um todo semântico, levando em conta também a ordem e o modo como esses enunciados se organizam. Precisamos, então, pensar o sentido do discurso sob dois prismas: da totalização dos sentidos que os enunciados possuem individualmente e do resultado de sua organização no discurso (DUCROT, 1984, p. 376).

No entanto, não devemos confundir o valor semântico das entidades abstratas com o que muitos chamam de sentido literal. Anscombe (1995) e Ducrot (1984) entendem o sentido literal e figurado como duas entidades homogêneas, concebidas sob diferentes enfoques, em diversos graus de suas possibilidades semânticas. Há, nessas condições, dois níveis de

manifestação do sentido: o abstrato (correspondente a instruções que devem ser seguidas para que se chegue ao sentido, no nível da língua) e o concreto (instância em que o sentido se realiza, no nível da fala).

A partir dessa abordagem, quando as entidades abstratas manifestam-se na instância da frase e do texto, construindo seu valor semântico, via regras para interpretar enunciados e discursos, essas entidades ficam isentas da função de conter informação, já que podem levar ao sentido, mas não o possuem. É preciso articulá-las com as entidades concretas, no nível do enunciado e do discurso, para desvendar o sentido, já que é nessa instância que reside o conteúdo enquanto comunicação. A relação terminológica estabelecida entre frase e texto, por um lado, e enunciado e discurso, por outro, não ocorre somente porque são realidades diferentes, mas por serem realidades que se comportam de modo totalmente diferenciado (DUCROT, 1984, DUCROT e CAREL, 1999) que, no entanto, precisam ser abordados de modo interligado, já que é sua articulação que produz o sentido veiculado. Em síntese, Ducrot (1988) distingue, mas não separa a língua da fala, abordando-as simultaneamente ao descrever a linguagem. Assim, enquanto a significação refere-se somente à representação semântica da frase, o sentido remete tanto ao enunciado quanto ao discurso. É, por fim, na articulação entre frase e enunciado que situamos nossa concepção discursivo-enunciativa da oração relativa, no ensino de língua materna. Acreditamos que esse modo semântico de abordar a linguagem, articulando o material lingüístico (a forma) com sua atualização (sua ocorrência), possa nos levar a descrever a língua em uso, em funcionamento, conforme orientam os PCNs, ultrapassando a freqüente prática escolar de apenas nomeá-la e classificá-la.

5.2 Por uma concepção de língua em uso

Em nossa pesquisa, o estudo da língua em uso consiste na análise do material lingüístico (como entidade abstrata, no nível da língua) posto em ação, quer dizer, em suas ocorrências (como entidade concreta, no nível da fala). Assim, enquanto a frase e o texto correspondem ao nível abstrato da linguagem, o enunciado e o discurso dizem respeito a suas ocorrências, às interpretações que fazemos do emprego dessas estruturas, dos sentidos por elas veiculados. Para Ducrot (1984, p. 374),

as instruções que constituem a significação total de uma frase podem ser calculadas por meio de regras combinatórias aplicadas às significações dos seus constituintes. Dentro dessa hipótese, o sentido do enunciado obter-se-ia, tendo em conta a situação de enunciação, a partir da significação da frase, sendo esta estabelecida, independentemente da situação, em função da significação dos seus elementos.

É a significação da frase, composta pela relação estabelecida entre seus constituintes, que indica como encontrar, a partir da situação de enunciação, o referente semântico-discursivo dos termos que a constituem. Para tirar, então, partido dessa possibilidade, é preciso conhecer, desde o início, uma descrição semântica da totalidade da frase, o que a teoria denomina *significação*. Como já vimos nas seções anteriores, a significação da frase fornece indicações que possibilitam descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem seus enunciados mas, com raras exceções, ela sozinha pode exercer a função referencial (não sob forma de descrição objetiva da linguagem, porém, por meio de sua interpretação, pelo discurso).

Nessas condições, a partir da análise da significação da frase onde a oração relativa se encontra teremos acesso ao enunciado em que esse fenômeno lingüístico opera, ou melhor, poderemos interpretar o sentido produzido, identificando o papel que essa oração exerce na situação enunciativa em que atua. Definimos então a oração relativa como uma unidade semântica que interligada discursivamente a outros enunciados constitui uma situação enunciativa, dentro de um movimento argumentativo maior que é o sentido da crônica como um todo (o discurso). Em síntese, iniciamos observando a representação lingüística (material, gramatical) da relativa e chegamos à sua atuação argumentativa no enunciado: o papel discursivo que exerce no sentido construído.

Entender a língua em uso implica, nesses termos, conhecer o funcionamento da gramática dessa língua, o que, para Ducrot (1987, p. 167), consiste no ato de “especificar e caracterizar as frases subjacentes aos enunciados realizados através desta língua”. Para compreender a gramática, ou melhor, o funcionamento semântico-argumentativo da língua, é preciso analisar o enunciado (entidade empírica, concreta), instância em que se constitui o sentido, e também ao qual subjaz a frase (entidade abstrata), que é constituidora da forma, elemento lingüístico que viabiliza o acesso ao sentido. Em resumo, para compreender o papel argumentativo exercido pela oração relativa, enquanto entidade lingüística, precisamos investigar a relação de interdependência semântica que ela, a partir de sua significação, estabelece com os demais termos que aí atuam, na medida em que constroem o sentido do

enunciado, como situação enunciativa, situando-a no movimento argumentativo produzido pela crônica analisada, enquanto discurso.

Para Ducrot (1984, p. 379), “parece difícil atribuir ao texto um valor semântico, seja ele concebido como a soma de suas frases ou como seu encadeamento”, pois a significação diz respeito apenas à frase, enquanto o sentido é reservado tanto ao enunciado, quanto ao discurso, no nível complexo. O autor sugere que comecemos a análise semântico-argumentativa interpretando o sentido do primeiro enunciado do discurso selecionado e então passemos a investigar seu sentido como um elemento da situação para interpretar o sentido do segundo enunciado, e assim sucessivamente, até obtermos o sentido global, no seu conjunto. Realizando uma leitura desse processo, Ducrot (1984, p. 377) explicita que,

para encontrar o sentido da ocorrência de F2, é preciso conhecer já o sentido da ocorrência de F1, e esta, por sua vez, só pode ser estabelecida pelo confronto da significação da frase com a situação de enunciação. O ponto essencial nesta argumentação é que a situação não intervém directamente para interpretar o enunciado de F2: ela intervém apenas através do sentido que conferiu ao primeiro enunciado. Este facto parece-nos confirmar a ideia de que seria pelo menos muito pouco cómodo, atribuir uma significação à sucessão das frases no texto, significação que seria, em seguida, metamorfoseada em sentido a partir da situação. O procedimento mais simples parece ser, pelo contrário, o que consiste em começar por interpretar o primeiro enunciado do discurso, e depois considerar o seu sentido como um elemento da situação para a interpretação do segundo enunciado, e assim por diante.

Nesse contexto, ao descrever o papel semântico-argumentativo da oração relativa na constituição do sentido do enunciado em que atua, partimos da frase (enquanto instruções) para então chegarmos ao enunciado selecionado nos discursos que serão analisados, enquanto enunciação, pois só assim entenderemos o sentido produzido e o modo como ele é construído. Considerando que efetuaremos uma abordagem semântica, sob a perspectiva da TBS, e essa é uma teoria que se preocupa com a descrição lexical da linguagem, através de encadeamentos argumentativos, tanto normativos quanto transgressivos, orientamos nossa análise por meio da argumentação interna que emana das palavras plenas e dos encadeamentos semânticos que elas criam entre si e com as demais palavras instrumentais existentes no discurso em estudo. Seguindo os passos da teoria adotada, inicialmente, identificamos a argumentação interna que emana das palavras plenas, verificando as combinações e associações estabelecidas para então chegarmos ao encadeamento argumentativo próprio de cada enunciado, culminando no sentido por ele produzido, no nível do discurso.

O sentido do enunciado comporta uma qualificação (tematização) de sua enunciação, quer dizer, ao falar, falamos de nossa própria fala, implicando que “aquilo que se diz tem como elemento constituinte uma certa qualificação do dizer” (DUCROT, 1984, p. 379). Nessa abordagem, a enunciação consiste em uma realização lingüística efetuada por um locutor, dirigindo-se a um interlocutor (podendo ser ele próprio) em dado tempo e espaço, o que constitui um acontecimento particular, único, irrepitível e irrecuperável. É bom lembrar que o foco (da teoria e também de nossa análise) não está em quem fala e a quem se dirige, mas naquilo que disse, no modo como efetuou esse dizer e o efeito discursivo que provoca ao ser interpretado por seu interlocutor.

No caso do discurso, esclarece Anscombe (1995) e Ducrot (1984, 1997), a interdependência semântica entre seus enunciados nem sempre diz respeito à informação que eles veiculam, mas ao fato de a veicularem. Isso ocorre quando o sentido do segundo enunciado não diz respeito ao sentido do primeiro, mas à sua enunciação. Para compreender então a coerência interna ao discurso, enfatiza Ducrot (1984, p. 381), “é preciso ver que ele (o discurso) é, em certos pontos bem precisos, um discurso voltado sobre si próprio, que tira as conclusões da sua própria existência”. Nesse sentido, o autor defende que é característica imanente da linguagem o fato de um segmento de discurso poder comentar sua própria enunciação.

Como já vimos neste capítulo, a ANL busca, desde sua origem, comprovar a tese de que a argumentação está marcada na própria estrutura da língua. Iniciou então a descrição da linguagem indo de encontro à concepção tradicional de argumentação e, na proporção em que foi avançando e aperfeiçoando seu estudo argumentativo do discurso, a teoria passou por duas diferentes etapas, até chegar à terceira fase, que é a atual.

5.3 Teoria da Argumentação na Língua (ANL): primeira e segunda fases

Antes de chegar ao estado atual da TBS, a ANL passou por duas fases: a forma standard e a forma da polifonia e dos *topos*. Apesar das constantes reformulações, ao passar de uma fase a outra, Anscombe e Ducrot, e mais recentemente Carel, sempre mantiveram a preocupação de atestar que a argumentação está inscrita na língua e não na sua exterioridade, direcionando seus conceitos e princípios teóricos à comprovação dessa tese.

Ao dedicar seus estudos ao caráter semântico da linguagem, buscando descrever o funcionamento do enunciado, Anscombe e Ducrot (1983) opuseram-se à concepção tradicional de sentido, procurando encontrar argumentos que pudessem sustentar sua posição de que a argumentação está marcada na estrutura interna da língua, atestando que esta exerce papel fundamental na produção do ato argumentativo, ao nos comunicarmos. Na perspectiva teórica desses autores, a maneira como a linguagem descreve a realidade consiste em fazer dela um debate entre indivíduos (DUCROT, 1988). Tal descrição se dá através da expressão de uma atitude e também de um chamado que o locutor faz a seu interlocutor.

Sob um ponto de vista diferente da versão tradicional de argumentação, Ducrot (1988, p. 53) defendia que o discurso compõe-se de dois segmentos: S1, o argumento, e S2, a conclusão, sendo que o sentido do primeiro é orientado pela direção apontada pela conclusão, comprovando que as duas seqüências constroem o sentido do enunciado. No exemplo: “*Faz calor, vamos à praia!*”, o primeiro segmento funciona como argumento ao segundo. Só sabemos a que tipo de calor o locutor se refere quando tomamos conhecimento da conclusão (S2), em que há o convite para ir à praia. Assim, o calor a que o locutor se refere é o calor para ir à praia, informação que só se completa com o segundo segmento: a direção semântica apontada pela conclusão.

No que tange à primeira fase da teoria, desenvolvida no início da década de 80, Anscombe e Ducrot (1983) procuravam demonstrar sua tese refutando o ponto de vista retórico de que o movimento argumentativo está fora da língua. Nesse momento, os autores foram de encontro a tal concepção porque os lógicos tradicionais defendiam que o movimento argumentativo remete à realidade que nos cerca, aos fatos do mundo, tendo a condição de verdade como elemento norteador, o que enfraquece o papel da língua no ato argumentativo.

A ANL contestou essa concepção de sentido por ela considerar que, para conter uma argumentação, o discurso precisa satisfazer três condições: 1 deve conter dois segmentos – um argumento (A) e uma conclusão (C); 2 o argumento deve indicar um fato e pode, portanto, ser considerado verdadeiro ou falso, pois possui valor de verdade. Nesse caso, o argumento é visto isoladamente, como tendo sentido próprio, já que não temos conhecimento da conclusão imaginada pelo locutor; e, por fim, 3 a conclusão pode ser influenciada pelo fato, uma vez que há implicação entre o fato e a conclusão. Anscombe e Ducrot (1983), e também Carel (1997), contestam o ponto de vista da retórica por entender que, sob tal abordagem, em que os fatos

são prioritários e autônomos na descrição da linguagem, a língua exerce papel secundário na argumentação, sendo exatamente o oposto da tese que defendem: de que a argumentação está inscrita na própria língua, em sua estrutura interna. Para os seguidores da ANL/TBS, não são os fatos propriamente ditos, isolados, que orientam o sentido produzido pelo enunciado, mas sim o caráter argumentativo imanente à língua.

Defendendo esse ponto de vista, Carel (1997, 2000) esclarece que uma abordagem que se baseia apenas em fatos não pode ser confiável pois, se consideramos somente os fatos, não podemos dar conta do uso da oposição argumentativa de *pouco* (*peu*) e *um pouco* (*un peu*), questões já levantadas por Anscombe e Ducrot. No caso do princípio argumentativo de que “bom apetite é sinal de saúde”, uma mãe, cujo filho está doente, é questionada sobre o estado do pequeno e responde:

1 “Ele comeu **pouco**: não está melhorando (*estou preocupada*)” ou ainda

2 “Ele comeu **um pouco**: deve estar melhor (*estou contente*)”

Sob essa perspectiva, seria impossível dizer “Ele comeu **pouco**: deve estar melhorando” ou “Ele comeu **um pouco**: não apresenta melhoras” pois, em termos factuais, os argumentos “comeu **pouco**” e “comeu **um pouco**” designam o mesmo fato, isto é, determinada quantidade de comida. Mas, então, como sustentar que os enunciados 1 e 2 mostram raciocínios fundados em fatos descritos por seus argumentos, se um mesmo fato, sustentado por um mesmo princípio argumentativo, orienta a conclusões opostas?

Para a autora (1997), se há raciocínio (movimento argumentativo), ele não se fundamenta no conjunto de fatos descritos nos enunciados 1 e 2, todavia, no valor argumentativo que a própria língua traz imanente em sua estrutura interna (lingüística). Carel (idem) sustenta sua tese na hipótese de que a potencialidade argumentativa da língua pode associar comer **pouco** e comer **um pouco** a duas questões:

a) *comeu uma certa quantidade de alimento; e*

b) *a quantidade de alimento ingerida foi pouca.*

Esse enfoque atribui à língua mais condições de apresentar os fatos de diferentes maneiras: o conteúdo de um enunciado pode ser *posto*, correspondendo ao dito, ou

pressuposto, correspondendo ao implícito. Assim, em “*O menino comeu pouco*”, -a- (quantidade de alimento) é o pressuposto e -b- (pouca quantidade) o posto. Já em “*O menino comeu um pouco*”, -b- é o pressuposto e -a- o posto. O caráter argumentativo da distinção está na questão de que são os fatos postos, aqueles apresentados como o objeto do dizer (do discurso), que tendem a orientar o raciocínio. Sendo assim, se de um ponto de vista informativo os argumentos dos enunciados 1 e 2 (seus primeiros segmentos) apresentam o mesmo acontecimento (fato), na perspectiva argumentativa, eles não descrevem o mesmo fato, podendo, em vista disso, levar a conclusões contrárias.

No entender de Carel (1997), a pressuposição é indispensável à argumentação, mas sua participação fica em um nível secundário, configurando o quadro no qual o posto é afirmado. Sob tal ótica, os dois segmentos que constituem o enunciado atribuem sentido à argumentação quando analisados conjuntamente, interligados por um conector. Então, “a argumentação não se fundamenta em nenhuma descrição preliminar, ela está inscrita no próprio léxico e independe de qualquer outra função da língua”¹⁵ (CAREL, 1997, p. 28).

Antes de Carel, a questão do funcionamento dos operadores argumentativos *pouco* (*peu*) e *um pouco* (*en peu*) já tinha sido analisada por Anscombe e Ducrot. Ao estudá-los, os dois autores buscavam explicar por que diferentes expressões argumentativas podem manifestar as mesmas conclusões. Ou ainda como as mesmas expressões podem orientar a conclusões diversas. Procurando esclarecer tais indagações e não encontrando respostas plausíveis ao considerar o enunciado a partir de seu conjunto de conclusões possíveis, Ducrot (1997, 1998) e Anscombe (1998) perceberam que o valor argumentativo depende de um princípio argumentativo (lugar comum argumentativo) que sustenta a relação entre o argumento e a conclusão, surgindo assim a noção de *topos*¹⁶. O problema, explicita Ducrot (1989, p. 21), “é que as possibilidades de argumentação não dependem somente dos

¹⁵ “l’argumentation ne se fondant sur aucune description préliminaire, elle est enracinée dans le lexique même et indépendante de toute autre fonction de la langue” (tradução nossa).

¹⁶ Ducrot (1988, 1989) resgatou o termo *topos* dos estudos de Aristóteles, adaptando-o a seus interesses lingüístico-discursivos, transformando-o de argumento usado na defesa de uma tese a um princípio argumentativo. Para Ducrot, *topos* (cujo plural é *topoi*) é um princípio argumentativo, um terceiro elemento que sustenta a passagem de um argumento a uma conclusão. Esse princípio argumentativo é *comum, geral e gradual*. É comum porque é aceito (compartilhado) pela comunidade em que está inserida a pessoa que é o Locutor; é geral porque representa vários casos e não um uso exclusivo (serve também para descrever soluções análogas); é gradual porque apresenta duas escalas, P e Q, propriedades postas em relação pelo *topos* na passagem do argumento à conclusão. Ducrot (1988) defende que a gradualidade do *topos* reside no fato que tanto seu elemento antecedente quanto conseqüente são graduais, assim como também é gradual a relação entre os dois, sendo que a cada grau do antecedente corresponde um grau do conseqüente.

enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se servem para colocá-los em relação”. Essa noção, juntamente com a de *Polifonia*¹⁷ que, ao contestar a idéia de unicidade do sujeito falante, defende a existência de diferentes vozes em um mesmo enunciado (representadas pelo Sujeito Empírico, Locutor e Enunciador), revolucionaram a forma Standard, dando origem à segunda fase da ANL.

Nessa perspectiva, a noção de *topos* implica que o enunciado remete a determinada imagem do contexto em que é produzido, é efeito dos valores sociais, argumentativos, vigentes em dada comunidade, num determinado período, enfim, consiste em um princípio argumentativo. Para Ducrot (1997, 1999, p. 5), o *topos* designa “o princípio geral que garante ou justifica a passagem do argumento à conclusão do argumento”. Esse novo modo de descrever a linguagem funda-se em uma proposta em defesa de que o argumento justifica a conclusão de um enunciado, e também de que a passagem do argumento para a conclusão se dá por meio de um *topos* (um terceiro elemento), ou seja, via um princípio argumentativo (um lugar comum) que garante o sentido construído por essa relação.

Ao dizer que o Enunciador é argumentador, Ducrot (1988, p. 99) admitia que “o enunciado contém um ato de argumentação”. O autor entendia que, para interpretar um enunciado argumentativo, era preciso imaginar (conhecer) o *topos* utilizado pelo locutor. Em outras palavras, a frase empregada pelo argumentador guarda em sua significação uma instrução, solicitando que o intérprete busque (descubra) o *topos* (o princípio argumentativo) no qual a argumentação se fundamenta. Nesse momento da teoria, a preocupação não estava em definir o ato de argumentação realizado pelo locutor, mas em determinar o caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista apresentados no enunciado. Nessa ótica, explicava Ducrot (1999, p. 5), uma frase pode ser descrita como um feixe de *topoi* que representa seu potencial argumentativo.

¹⁷ Tomando a expressão polifonia emprestada de Bakhtin, Ducrot (1988) a remeteu ao discurso, descrevendo o sentido como sendo as diferentes vozes que nele se manifestam. Com sua proposta, Ducrot mostrou que o autor de um enunciado se expressa por meio de personagens que ele põe em cena em seu dizer. Reconhecer que há um coro de vozes no enunciado levou Ducrot a questionar a *unicidade do sujeito falante*, criando a Teoria da Polifonia da Enunciação, segundo a qual podem existir sujeitos com diferentes *status* em um único enunciado. O sujeito pode desempenhar diferentes funções tais como Sujeito Empírico (SE), Locutor (L) e Enunciador (E). O primeiro é o autor efetivo (ser do mundo), o próprio produtor do enunciado; o segundo é o responsável pelo enunciado (por aquilo que é dito), está presente e deixa marcas lingüísticas da primeira pessoa (é o ser do discurso); e o terceiro representa os diferentes pontos de vista apresentados na enunciação.

Mesmo antes de ter criado a noção de *topos*, Ducrot (1995) já defendia que certos fatos da língua comprovam a existência de uma gradação intrínseca aos predicados, evidenciando que o *topos* pode ser aplicado com maior ou menor força, possibilitando, portanto, uma situação de gradualidade. Essa potencialidade mostra que além de possuir uma semântica própria, a palavra também apresenta uma gradação argumentativa inerente. O autor verificou a questão estudando o comportamento de determinados modificadores (adjetivos e advérbios) que se apresentam junto aos predicados da língua (nomes e verbos). Conforme observação, os modificadores podem ora aumentar, ora diminuir a força argumentativa dos predicados. Tal força liga-se ao *Topos* que constitui a significação do predicado, podendo funcionar como modificador realizante (quando aumenta sua força argumentativa) ou desrealizante (quando a diminui).

No que se refere ao enfoque da polifonia, também desenvolvido no segundo momento da teoria, o sentido nasce do confronto entre diferentes vozes que se manifestam no enunciado, portanto, devemos descrever a argumentação com base nos diversos personagens (enunciadores) que o locutor põe em cena. Além do sujeito empírico (produtor efetivo do enunciado), há o locutor (o ser discursivo responsável pela produção do enunciado) e o enunciador (o responsável pelo ponto de vista que o locutor manifesta no discurso, ao se fazer enunciar). O locutor manifesta sua atitude empregando o enunciador como intermediário que expressa diferentes pontos de vista.

O locutor pode estabelecer diversos tipos de relações (atitudes) com o enunciador: de identificação, de aprovação, de oposição, dependendo do modo como se enuncia. Citando alguns exemplos dessa relação, podemos dizer que quando o locutor identifica-se com um dos enunciadores, impondo o seu ponto de vista, temos a asserção; na situação em que ele se mostra estar de acordo com o enunciador, aprovando seu posicionamento, mesmo que não tenha a intenção de admitir esse ponto de vista como sendo seu, temos a pressuposição; e quando o locutor opõe-se ao enunciador, refutando seu ponto de vista, temos a negação. Nesse último caso, se o locutor apresenta um ponto de vista que ele mesmo refuta, sem, no entanto, apresentar outro posicionamento que conserte o primeiro, temos o humor (incluindo a ironia) (DUCROT, 1988).

Aprofundando seus estudos sobre a argumentação, mas sempre sustentando que ela está no caráter interno da língua, Ducrot (1997), juntamente com Carel (1995, 2000), fizeram

uma releitura do uso do *topos* e, por considerá-lo exterior à língua (um terceiro elemento que assegura a passagem do argumento à conclusão), optaram por excluí-lo e redimensionaram o funcionamento desse princípio argumentativo, dando origem à TBS, momento atual da ANL.

5.4 Terceira fase: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

A TBS tem sido elaborada desde 1992, por Oswald Ducrot e Marion Carel, cujo fundamento consiste em uma reformulação da concepção de enunciado e de discurso. A novidade é que há uma reinterpretação do *topos*, uma reorganização do funcionamento desse princípio argumentativo. Carel e Ducrot (1999) vêem todos os discursos, até os mais simples, como sendo organizações de argumentações. Conforme Ducrot (2002), os discursos são vistos como encadeamentos argumentativos, isto é, como seqüências de duas proposições (no sentido sintático do termo) ligadas por um conector, que pode ser tanto em **Donc** (DC – portanto) quanto em **Pourtant** (PT – no entanto).

O ponto chave, esclarece Carel (1997, p. 24), é que a argumentação não consiste em uma demonstração inacabada, em suas próprias palavras: “argumentar não é justificar”. Essa afirmação implica que um único enunciado não se compõe de dois segmentos em que um seria o argumento (A) e outro, a conclusão (C), pré-existentes independentemente um do outro, exigindo um *topos* que assegure a passagem de um para outro. Dito de outro modo, a argumentação não repousa em uma função descritiva da língua (na descrição dos fatos), o que põe em dúvida a tese de que argumentar consiste em justificar o conteúdo de uma conclusão, em orientar a que direção aponta o sentido da conclusão, mas trata-se de uma descrição argumentativa, constituída por um bloco semântico (DUCROT e CAREL, 1999).

No entender de Ducrot (2001) e de Carel (1998a, 2001ab), o enunciado é formado por um único encadeamento, sendo que simultaneamente A e C constituem seu sentido, formando uma unidade semântica. Tal concepção implica que existe uma interdependência semântica entre S1 e S2, sendo que cada segmento não tem sentido próprio, exigindo que conheçamos os dois segmentos para assim poder encontrar o sentido veiculado pelo enunciado, enquanto bloco semântico. Para Carel (1997, p. 30), o poder argumentativo dos encadeamentos “A DC C” e “A PT neg-C” está na sua capacidade de convocar princípios argumentativos que exprimem discursos tais como *o apetite é sinal de saúde, tempo bom é agradável, dinheiro*

(não) traz felicidade, o trabalho leva ao êxito, entre tantos outros possíveis na relação estabelecida entre S1 e S2, na medida em que constituem o sentido do enunciado.

Na versão da TBS, o princípio argumentativo não se refere a associações de conceitos independentes, mas são representações unitárias que possuem papel principal no sentido que constituem, consistindo no próprio conceito do encadeamento argumentativo. De modo similar à relação estabelecida entre os pares *língua e fala, frase e enunciado, significação e sentido*, a noção de *bloco semântico* funciona como entidade abstrata que está diretamente relacionada à entidade concreta que é o *encadeamento argumentativo*. Esse encadeamento é constituído por dois segmentos, S1 e S2, encadeados por um conector, construindo um bloco semântico. Argumentar consiste, explicita a autora (2001a), em convocar unidades semânticas encadeadas por aspectos ora em DC, ora em PT, dependendo da orientação que o locutor dá ao sentido que constrói.

5.4.1 Encadeamentos argumentativos: aspectos normativos em DC e transgressivos em PT

Do ponto de vista de Ducrot (2002) e de Carel (2001b), só o discurso é doador de sentido, pois o papel de uma entidade lingüística é o de evocar um conjunto de discursos ou ainda, caso tenha função combinatória, o de modificar os conjuntos de discursos associados a outras entidades lexicais. E só os encadeamentos argumentativos são vistos como construtores de sentido. Tais encadeamentos correspondem a uma seqüência de dois segmentos interligados por um conector, criando a possibilidade de o locutor expressar-se por meio de dois aspectos de um mesmo princípio argumentativo: normativo em **DC** ou transgressivo em **PT**.

Carel e Ducrot (1999) e Ducrot (2002) apresentam três encadeamentos argumentativos considerados normativos (expressam idéia de causa/ conseqüência) que, juntamente com outros, formam uma classe de *aspectos argumentativos* e constituem a fórmula “A **DC** C”, por exemplo, “*ter pressa DC agir rapidamente*”:

- 1 a) *João está com pressa de chegar em casa, **portanto** corre.*
- b) *Se João está com pressa de chegar em casa, **então** ele corre.*
- c) *João corre **porque** está com pressa de chegar em casa.*

De maneira semelhante, os transgressivos constituem o aspecto geral “A **PT** neg-C, “*ter pressa **PT** não agir rapidamente*”:

- 2 a) *João tem pressa de chegar em casa, **no entanto** não corre.*
 b) ***Ao mesmo tempo que** tem pressa de chegar em casa, João **não** corre.*
 c) ***Embora** tenha pressa de chegar em casa, João **não** corre.*

Para Carel (1997, 2000), os locutores de “A **DC** C” e de “A **PT** neg-C” adotam a mesma atitude frente ao princípio argumentativo ao qual se referem, no entanto podem posicionar-se de dois modos diferentes: positiva ou negativamente, o que dependerá da orientação que será dada ao sentido do enunciado. Enfim, os encadeamentos em DC e em PT são paralelos, pois evocam um mesmo bloco semântico, defendendo, só que sob aspectos distintos (pontos de vista opostos), o mesmo princípio argumentativo. Os dois conectores constroem discursos de raciocínio e é nesse sentido que são argumentativos, provando que toda regra tem, por natureza, um caráter transgressivo, o que podemos observar no seguinte diálogo:

- “A \Rightarrow *Paulo estudou: deverá passar no exame final.*
 B \Rightarrow *Bom, conheço pessoas que estudam e fracassam.”*

Na interpretação de Carel (1997, 1998b), o locutor de B não contradiz o princípio argumentativo defendido por A, mas o modo como A o assume, posicionando-se de maneira regular, normativa, diante desse lugar comum. Na realidade, o que B faz é trazer à tona o aspecto transgressivo desse princípio, ou seja, posicionando-se por meio de PT. A autora defende, nessa ótica, que ao reconhecermos um aspecto transgressivo de um princípio argumentativo, estamos automaticamente excluindo seu aspecto em DC, e a recíproca é verdadeira.

Para a autora (2000, 2001b), o que fundamenta os encadeamentos argumentativos, sejam eles normativos ou transgressivos, é que desenvolvem, sob maneiras diversificadas, as formas de representação já cristalizadas nas palavras e que nem podem, nem surgem conforme a natureza das coisas, pois servem justamente para pensar as coisas. Ao fazer isso, os encadeamentos argumentativos comunicam ao discurso a evidência daquilo que as palavras já contêm em seu semantismo, fornecendo-lhes uma espécie de legitimidade.

Conforme Ducrot (1988, p. 73), as palavras de uma língua não possuem sentido completo antes das conclusões que tiramos delas. Dito de outro modo, embora elas contenham um valor semântico em sua estrutura interna (um semantismo) é somente na relação com os demais termos que as palavras põem seu valor em funcionamento, construindo o sentido específico de cada situação enunciativa, o que atesta que a argumentação está marcada na língua e não em suas relações externas. Para Ducrot (2001) e Carel (2000, 2001b), tanto os encadeamentos construídos em DC quanto os construídos em PT podem ser evocados por uma entidade lingüística sob enfoques diferentes: a partir de sua argumentação interna e de sua argumentação externa.

5.4.2 Argumentação Interna (AI) e Argumentação Externa (AE)

Um importante fator à compreensão da TBS diz respeito à distinção das duas maneiras como um discurso pode ser associado às palavras. Segundo Ducrot (2001, 2002), um argumento pode relacionar-se com uma entidade tanto de modo interno quanto externo, ou seja, alguns aspectos partem da AI e outros partem da AE da entidade lexical. A AE refere-se às seqüências argumentativas possíveis ao enunciado, em que a entidade em estudo faz parte de um segmento do aspecto, podendo ser o primeiro ou o segundo elemento desse encadeamento, quer dizer, corresponde aos aspectos de seus prolongamentos exteriores. Já a AI remete às argumentações que a palavra contém em sua estrutura interna (em seu semantismo), aos aspectos que se desenvolvem no interior do próprio enunciado (CAREL, 2001b, p. 10). Nesse caso, a entidade lexical em questão não aparece no encadeamento, pois sua argumentação é definida por aspectos que a parafraseiam, reformulando-a.

O discurso será convocado de modo externo se a entidade que o evoca constitui um segmento do encadeamento, indicando seu posicionamento no discurso: antes ou depois do conector. Nesse uso, se a entidade for o primeiro elemento do encadeamento, dizemos que o argumento relaciona-se com ela de modo externo à direita; se for o segundo elemento, de modo externo à esquerda. Por exemplo: o encadeamento “*ter pressa DC agir rapidamente*” consiste em um argumento externo à direita de “*ter pressa*”, pois compreende discursos que assimilam as conseqüências do fato de ter pressa, e também seu aspecto converso “*ter pressa PT não agir rapidamente*”.

Ducrot (2001, 2002, p. 9) define a AE de uma entidade lexical como sendo “a pluralidade dos aspectos constitutivos de seu sentido na língua, os quais estão ligados a ela de modo externo”. Em síntese, a AE à direita contém o aspecto “*X Con (DC)Y*” e seu converso “*X Con’(PT) neg-Y*”. Assim, quando queremos indicar que alguém teve pressa e agiu rapidamente, recorremos aos aspectos em DC, mas quando se trata daquele que tem pressa, porém sua ação é lenta, usamos o aspecto transgressivo em PT. No que diz respeito à AE à esquerda, o autor especifica que a regra anterior conserva-se, todavia, com reformulações: contendo tanto o aspecto “*Y Con(DC) X*” quanto seu aspecto transposto “*neg-Y Con’(PT) X*”. Nessas condições, a AE à esquerda de “ter pressa” contém tanto os encadeamentos “*apressar-se DC ter pressa*” como seu aspecto transposto “*não se apressar PT ter pressa*”.

Além da AE, já estudada pela ANL, em suas fases anteriores, que representa o posicionamento da entidade no discurso, a TBS também considera a AI das palavras, que se refere a encadeamentos que parafraseiam tais entidades lexicais. Assim como a AE, especifica Carel (2001b), a AI também comporta aspectos, entretanto, esses são formados por entidades que reformulam o sentido da palavra plena que está sendo definida, já que ela não pode aparecer no encadeamento. Dessa feita, no caso da palavra plena **prudente**, por exemplo, temos o seguinte aspecto da AI: “*perigo DC precauções*”. Já seu aspecto converso pertence a outra entidade lexical – consiste na AI de **imprudente**: “*perigo PT neg-precauções*”.

Vemos aí uma importante diferença entre a AI e a AE: uma entidade lexical não pode comportar simultaneamente em sua AI um aspecto e seu converso, uma vez que essa fará referência a outra entidade, de sentido oposto: sua negação. Para Carel (1998b, 2002, p.37), “a relação de conversão não exige um estrito parentesco material, portanto, é converso ao aspecto ‘A DC C’ todo encadeamento que exprime o mesmo bloco semântico e o mesmo aspecto transgressivo desse bloco, que é ‘A PT neg-C’”. No entender da autora (2001b), a AI está inscrita na própria significação da palavra, quer dizer, refere-se a argumentações prefiguradas no léxico que não aparecem explicitamente, mas são parafraseadas. Sempre que uma entidade contiver em sua AI um dos aspectos (de prudente, por exemplo), explicita Ducrot (2002), será sua negação (imprudente) que conterà na sua AI o aspecto converso. Sendo assim, é o uso da palavra **prudente** que leva a caracterizar alguém por meio da AI em DC, em relação à palavra perigo, excluindo o aspecto em PT, assim como orienta ao uso de PT, ao remeter à palavra **imprudente**.

Conforme o autor (2002), podemos atribuir uma AI e uma AE às palavras denominadas plenas porque essas possuem um conteúdo, o que não acontece com as palavras chamadas instrumentais ou gramaticais. O autor define as palavras plenas como aquelas que têm AI e AE, elas evocam discursos pertencentes aos aspectos que constituem suas AE e AI. Já as palavras instrumentais são aquelas que não podemos ou não queremos associar a um dado conjunto de aspectos e de discursos, elas não têm um semantismo interno, por isso não evocam discursos, apenas se associam a discursos convocados pelas palavras plenas, modificando a atuação de suas forças argumentativas.

As palavras instrumentais dividem-se em *conectores* (é o caso de *DC* e *PT*) e em *articuladores* (refere-se a *mas*, *todavia...*). Enquanto os *conectores* constroem sentido, funcionando como encadeamentos argumentativos, os *articuladores* comparam argumentações que constituem o sentido dos segmentos que vêm antes ou depois deles (DUCROT, 2001, CAREL, 2000). Além desses, há a categoria dos *operadores*, que se dividem em *modificadores* (*pouco*, *um pouco...*) e *internalizadores* (*demais*, *em vão...*). Os operadores, esclarece Ducrot (2002), apenas reorganizam, rearranjam de modo diferente os constituintes semânticos de X, papel desempenhado pelas palavras plenas. O operador consiste em uma palavra Y que, aplicada a uma palavra X, produz um sintagma XY, cujo sentido é constituído de aspectos argumentativos que contêm só as palavras plenas já presentes na AI e na AE de X.

Antes de existir a distinção entre DC e PT, Ducrot defendia que o operador Y (função exercida pela palavra instrumental) modificava apenas as *formas tópicas*¹⁸ dos constituintes do sentido de X (palavra plena), sem apresentar um *topos* novo. Agora, na concepção mais recente da teoria, o autor (juntamente com CAREL, 1995) reformulou seu ponto de vista, justificando que a existência da AI e da dualidade entre DC e PT criaram a possibilidade para essa reformulação. Tal dualidade permite que Ducrot (2002) redefina o *operador* como uma palavra instrumental Y que não acrescenta palavra plena nova ao sentido do sintagma XY, mas associa-se ao sentido que emana das AE e AI de X, reorganizando-o, ora aumentando sua força argumentativa, ora diminuindo-a. Existem palavras plenas que, em determinados usos,

¹⁸ Aprofundando seu estudo sobre o caráter gradual dos *Topoi*, Ducrot (1988, 1989) desenvolveu a noção de forma tópica. O *Topos* estabelece uma relação gradual entre duas escalas e cada *Topos* pode apresentar duas formas rigorosamente equivalentes do ponto de vista lógico. Assim, quando há um movimento na escala P, essa também acontece na escala Q, e a recíproca é verdadeira, construindo as seguintes formas tópicas:

FT1 \Rightarrow quando +P +Q e FT2 \Rightarrow quando -P -Q
ou FT1' \Rightarrow quando +P -Q e FT2' \Rightarrow quando -P +Q

deixam de ser plenas e funcionam como operadores, tanto modificando quanto internalizando o conteúdo expresso pela palavra X (sua AI) ao qual se referem.

Sob essa ótica, Ducrot (1995, p. 146) redefine os *modificadores* como aquelas palavras (geralmente adjetivos e advérbios) que acompanham os nomes ou os verbos, modificando seu sentido, podendo diminuir ou aumentar a aplicabilidade de suas forças argumentativas. Nesse caso, o Y modifica o sentido emanado pela AI da palavra plena de X sem apresentar conteúdo novo ao sintagma XY (*problema fácil, parente distante...*). Assim, o autor denomina modificador realizante (MR) aquele que aumenta a intensidade da força que emana da palavra plena, ou seja, reforça sua AI. Já o modificador desrealizante (MD) é aquele que diminui a atuação da força existente no semantismo da palavra plena, desrealizando seu sentido.

Como vimos anteriormente, se um aspecto em DC pertence à AE de uma dada palavra, a ela também pertence seu aspecto converso em PT, e a recíproca é verdadeira. Já no que se refere à AI de uma entidade lexical, encontramos uma realidade diferente, pois os aspectos normativos e transgressivos não podem pertencer simultaneamente a uma mesma palavra, sendo que o movimento da AE de X para a AI de XY deve passar por uma escolha: o internalizador ora assimilará os aspectos em DC, ora em PT, criando uma dualidade entre os *internalizadores transgressivos*, que conservam o aspecto em PT, e os *internalizadores normativos*, que conservam o aspecto em DC (CAREL, 1998b).

Para a TBS, a noção de internalizador diz respeito à função combinatória, isto é, à capacidade que determinadas palavras têm de modificar os conjuntos de discursos associados a outras entidades lexicais. Ducrot (2002) define o *internalizador* como aquele operador Y que integra à AI de XY somente palavras plenas já contidas na AE de X, garantindo assim uma espécie de passagem entre a AE e a AI, criando uma certa relação entre os dois modos de argumentação, sem desprezar sua dualidade. O internalizador possibilita que a AE de X entre na AI de XY, e o autor lembra que,

se um aspecto em DC pertence à AE de uma expressão, o aspecto converso em PT lhe pertence também (e inversamente). Como aliás esses dois aspectos não podem se achar simultaneamente na AI de uma mesma entidade, o transporte da AE de X para a AI de XY deve ser acompanhado de uma seleção: o internalizador assumirá ou o aspecto em DC ou o aspecto em PT, o que impõe já uma dualidade entre ‘internalizadores transgressivos’, que só conservam o aspecto em PT, e os ‘internalizadores normativos’, que só conservam o aspecto em DC. (DUCROT, 2002, p. 13).

No caso dos internalizadores transgressivos, Ducrot (idem) cita o exemplo do verbo *chercher* (procurar), já estudado por Anscombre em 1995, por meio de *topoi*. Nem sempre quem procura encontra, mas a língua autoriza a qualificar que a atividade de procurar implica a ação de encontrar. Nesse sentido, o verbo *procurar* evoca na sua AE os dois aspectos “procurar DC encontrar” e “procurar PT neg-encontrar” e, ao associar-se com o operador **em vão**, por exemplo, esse internalizador opta pelo aspecto transgressivo, eliminando o DC, fazendo com que a AI do sintagma **procurar em vão** assuma o aspecto transgressivo “procurar PT neg-encontrar”, que é um dos dois termos conversos de *procurar*. Conforme Ducrot (2002, p. 18), o processo de internalização pode ser estendido a todo verbo de ação: “aquele que indica uma atividade orientada para a obtenção de um resultado sem implicar que esse resultado foi obtido”, como é o caso de *bater à porta em vão*, *vender com prejuízo*, *apressar-se com lentidão*, entre outros.

Os exemplos citados referem-se à internalização transgressiva à direita, pois os aspectos da AE sobre os quais atuam são aqueles em que o primeiro segmento é a palavra em estudo, sendo o segundo elemento sua continuidade à direita, mas há também internalizadores à esquerda. Nesse caso, entre os dois aspectos transpostos (um transgressivo e outro normativo) contidos na AE de certas palavras plenas e da qual esse termo é segundo elemento, os internalizadores só conservam o aspecto em PT. Um exemplo é o verbo *apressar-se*, cuja AE à esquerda consiste nos aspectos “estar com pressa **DC** apressar-se” e “neg-estar com pressa **PT** apressar-se”. A expressão **sem razão** funciona como internalizador transgressivo à esquerda, estabelecendo com o verbo *apressar-se* um sintagma cuja AI retém apenas seu aspecto em PT (“neg-estar com pressa **PT** apressar-se”). *Apresentar-se sem ter razão* é *apresentar-se* ainda que nada o apresente, explicita Ducrot (2002).

No que tange aos internalizadores normativos, o autor (2002, p. 20) considera seu funcionamento semelhante ao dos anteriores, diferindo na questão de manterem a AE em DC e não em PT. Um exemplo é o sintagma *burro demais* cujos aspectos da AE de *burro* são “burro DC desinteressante” e “burro PT neg-desinteressante”, que retém na AI de *burro demais* apenas seu aspecto normativo (outro exemplo é *barato demais*). Enquanto o internalizador normativo atribui à palavra seu sentido mais forte, o internalizador transgressivo reduz sua força argumentativa, aproximando-os dos modificadores realizantes e desrealizantes. Nessa abordagem semântica, os dois tipos de operadores, modificadores e internalizadores, criam um tipo de gradualidade ao sentido dos termos aos quais são

aplicados, na proporção em que intensificam ou diminuem a atuação da força argumentativa da palavra plena, economizando e enriquecendo o processo comunicativo, em nosso cotidiano.

Os conceitos aqui definidos, principalmente os que dizem respeito à TBS, servirão de instrumento teórico à nossa análise semântico-enunciativa do funcionamento argumentativo da oração relativa no enunciado em que atua, nos discursos selecionados (as três crônicas), conforme veremos no capítulo que segue.

6 METODOLOGIA E ANÁLISE

6.1 Procedimento metodológico e transposição didática dos termos fundamentais à aplicação da TBS

Partimos da hipótese de que a argumentação está inscrita na língua e de que cada elemento que participa lingüisticamente de um determinado dizer contribui discursivamente, em menor ou maior grau, na constituição do sentido construído. Em busca de comprovação dessa tese, optamos por investigar e explicitar qual é a natureza semântico-argumentativa das orações relativas no sentido produzido pelo enunciado em que tomam parte. Isto é, explicitar de que modo elas exercem papel semântico-argumentativo, ao auxiliar na constituição do sentido.

Selecionamos então crônicas publicadas no jornal Zero Hora, em que encontramos vários usos de orações relativas, os quais servem de objeto de estudo à nossa investigação, não sob uma perspectiva quantitativa, mas qualitativa. Efetuamos uma análise que possa mostrar os diferentes funcionamentos discursivos desse fenômeno lingüístico na língua empregada em nosso cotidiano, procurando encontrar possíveis regularidades em tais ocorrências. Apoiamos a presente análise no quadro teórico geral da Teoria da Argumentação da Língua (ANL), mais especificamente em sua versão atual: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Optamos por tal suporte teórico com base na hipótese de que a teoria selecionada tem condições de explicar o funcionamento da oração relativa no discurso, articulando os elementos lingüísticos com os efeitos de sentido produzidos por seus usos, conforme orientam os PCNs, no que diz respeito ao ensino de língua materna, no meio escolar.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, julgamos pertinente transpor didaticamente os conceitos da ANL/TBS essenciais à descrição das relativas, pois temos em mente que esse é um saber teórico que precisa ser didatizado para que nosso interlocutor, o professor de Português do EF e do EM, e também o futuro professor, o acadêmico do Curso de Letras, possa se familiarizar com o funcionamento dessa teoria e consiga ver nossa abordagem como uma alternativa para estudar a língua em uso, sob uma perspectiva semântica.

Na ótica da TBS, ao analisar um enunciado, no presente estudo, aquele em que atua uma oração relativa, devemos identificar dois segmentos: S1 e S2, que constituem o sentido por ele construído, formando um único encadeamento, um bloco semântico. Em outras palavras, precisamos identificar os aspectos discursivos evocados por esse enunciado. Enquanto o aspecto diz respeito a um conjunto de encadeamentos argumentativos, lembra Lescano (2005), cada encadeamento consiste em um discurso que exprime um dos dois tipos de relação argumentativa reconhecida pela TBS: aquele que segue a norma e aquele que a transgredir. Assim, os conectores **DC** e **PT** concentram os conjuntos de encadeamentos argumentativos que manifestam o mesmo princípio argumentativo, explorando seus dois lados. Nessa concepção semântica, os dois segmentos (S1 e S2) que constituem o sentido do enunciado são encadeados por um conector que viabiliza a constituição do sentido, atribuindo caráter argumentativo ao enunciado.

Argumentar é, sob tal perspectiva, convocar, chamar unidades semânticas interligadas argumentativamente (encadeadas) tanto por aspectos normativos, quanto por transgressivos, escolha que será determinada pela orientação que o locutor dá ao sentido construído. Dito de outro modo, o encadeamento argumentativo pode ocorrer de duas maneiras: a partir de um ponto de vista normativo, fazendo uso do conector **DC** (portanto), e de seus similares, ou do ponto de vista transgressivo, via **PT** (no entanto), e seus similares, formando ambos um bloco semântico (CAREL, 2004), sendo que um é o aspecto converso do outro.

Essa concepção cria a possibilidade de o locutor manifestar-se de modo diferenciado diante de um mesmo princípio argumentativo, podendo posicionar-se conforme a norma ou indo de encontro ao ponto de vista normativo, reforçando esse princípio, ao mostrar seu lado transgressivo. Temos, então, especifica Carel e Ducrot (1999), diferentes aspectos discursivos (conjunto de discursos) que podem conceber um mesmo princípio argumentativo. Tal princípio consiste em um lugar comum social, ou melhor, em um conceito, uma definição socialmente aceita(a) por determinada comunidade, em dado tempo e lugar, que subjaz ao sentido construído em cada enunciado, pois, segundo Carel (2005), é da natureza do enunciado exprimir um princípio argumentativo. Enfim, para os dois autores, o caráter argumentativo de um encadeamento é definido pela interdependência semântica construída entre seus dois segmentos: argumento e conclusão.

Com vistas a compreender o papel semântico-argumentativo exercido pela oração relativa no fragmento selecionado, iniciamos identificando a(s) palavra(s) plena(s) existente(s), procurando entender seu funcionamento na medida em que reconhecemos a que conclusão sua(s) AI(s) orienta(m), ao interligar(em) semanticamente sua(s) força(s) argumentativa(s), evocando determinados discursos, no contexto lingüístico em que se inserem. Verificamos também o encadeamento argumentativo interno que constitui o sentido do enunciado em estudo, sua AI. Apoiamos nosso procedimento na tese defendida por Ducrot de que o semantismo da palavra consiste nas suas possibilidades de construir encadeamentos discursivos, evocados pelos usos que delas fazemos em diferentes situações enunciativas, isto é, em diferentes usos da língua.

Tal procedimento implica conhecer a AI das entidades lexicais fundamentais ao sentido dos enunciados analisados, bem como as relações e as associações que ela(s) estabelece(m) com as demais palavras aí atuantes. Enfim, precisamos entender o funcionamento lingüístico-discursivo que constitui o sentido da situação enunciativa selecionada. Além disso, investigamos se existem palavras instrumentais (ou gramaticais) nos enunciados e a função que elas exercem enquanto auxiliam na constituição do sentido do encadeamento em estudo. As palavras plenas possuem conteúdo, por isso podem convocar discursos tanto externos (AE) quanto internos (AI). Já as palavras instrumentais se contentam em reorganizar (modificando ou internalizando o sentido) os discursos chamados pelas palavras plenas. Com base nos princípios defendidos pela TBS, sabemos que as palavras instrumentais de uma língua podem exercer tanto a função de *conector*, interliga argumentativamente um argumento a uma conclusão, formando uma unidade semântica; de *articulador*, compara argumentações que vêm antes ou depois dele, combinando-as entre si; quanto de *operador*. Este último tende a modificar ou internalizar a AI da palavra plena com a qual se relaciona, conforme já especificamos no capítulo 5, quando definimos os conceitos da teoria.

Como a AI das palavras plenas é gradual, quer dizer, pode efetuar-se com maior ou menor força semântica, esse movimento permite que elas construam diferentes argumentações ao se relacionarem com outros termos que constituem o enunciado, sendo que seu semantismo orienta o sentido apontado pelo enunciado em que elas atuam. Já no caso das palavras instrumentais, essas podem aumentar ou diminuir a força argumentativa que advém da AI das

palavras plenas às quais se referem, funcionando como modificadores realizantes ou desrealizantes (ou até mesmo sobre-realizantes).

Conforme Ducrot (1995, p. 146), a AI das palavras plenas comporta em si mesma um caráter de gradualidade, pois põe em relação um argumento e uma conclusão, criando um bloco semântico. Com base na teoria semântica defendida por Ducrot e Carel, procuramos demonstrar, com nossa análise do funcionamento semântico-argumentativo da oração relativa, que pode haver “gradualidade intrínseca nos predicados da língua”, o que permite que cada situação enunciativa construa um sentido particular e específico do dizer, ora acrescentando sentido, ora modificando-o.

Orientamos nossa investigação semântica sobre o valor argumentativo da oração relativa nessa perspectiva, identificando e analisando o modo como o locutor organiza o sentido produzido pelos enunciados selecionados, com base no valor semântico-argumentativo que a oração relativa exerce, na situação enunciativa em que atua. Considerando que não analisamos isoladamente o enunciado em que a oração relativa opera, mas a partir das relações que ele estabelece com os demais enunciados construtores do discurso, entendemos ser pertinente identificar também os encadeamentos argumentativos dos outros enunciados que compõem o sentido do texto como um todo, ou seja, enquanto unidade discursiva. Justificamos tal procedimento a partir da concepção da TBS de que só o discurso é doador de sentido. Sendo assim, para que possamos descrever a atuação semântico-argumentativa da oração relativa, é preciso entendê-la funcionando no discurso e não enquanto parte isolada de um todo.

Na concepção semântica da TBS, há duas maneiras como um aspecto argumentativo pode ser associado à palavra plena, e mesmo ao enunciado: interna ou externamente. Os aspectos que partem da AE remetem às seqüências argumentativas possíveis a um enunciado podendo ocorrer antes ou depois do conector. Essa argumentação consiste nos aspectos que estendem seus argumentos de modo externo, pois ligam a palavra estudada ao resto do discurso (CAREL, 2004). Nesse caso, a própria palavra faz parte do encadeamento, podendo localizar-se à direita ou à esquerda do conector, dependendo de sua posição no encadeamento.

No que se refere à AI, essa consiste em argumentações já contidas na estrutura interna da palavra, são aspectos realizados no interior do próprio enunciado. Carel (2004) denomina

esse tipo de ligação de semântica, pois consiste nos aspectos que estão cristalizados no próprio interior da palavra (no seu semantismo). Diferentemente do que ocorre na AE, na AI, a palavra que evoca o aspecto não aparece no encadeamento, pois sua definição é parafraseada. Além disso, a AI precisa optar pelo aspecto em **DC** ou em **PT**, já que é sua negação (seu antônimo) que tem o outro aspecto, enquanto a AE contém os dois aspectos: o transgressivo e o normativo. A AI de uma palavra pode manifestar-se de modo estrutural ou contextual, dependendo de sua natureza semântica. A AI estrutural pertence à estrutura lingüística interna da palavra, dizendo respeito a todos os seus usos possíveis, pois está prefigurada (inscrita) no próprio semantismo da palavra convocadora do discurso, direcionando a argumentação para **DC** ou para **PT**. Já a AI contextual consiste naquela que liga os aspectos à palavra por meio de seu emprego no discurso, estendendo seu campo de atuação semântica em diferentes situações de uso (discursivas). Em síntese, nesse caso, o encadeamento entre o léxico e um aspecto argumentativo ocorre por meio do discurso (da língua em uso), relação que identificamos em nossa análise das orações relativas, uma vez que observamos as palavras em uso, umas em relação às outras e não isoladamente.

De uma maneira sintetizada, podemos dizer que efetuaremos a descrição semântico-argumentativa das orações relativas por meio dos seguintes procedimentos, o que, de certa forma,, corresponde à transposição desse saber:

- inicialmente, recortamos o fragmento onde se encontra o enunciado em que a oração relativa atua;
- identificamos os dois segmentos (S1 e S2) que encadeiam de modo argumentativo o sentido produzido no enunciado em que a oração relativa toma parte;
- investigamos as palavras plenas pertinentes ao sentido do enunciado e resgatamos suas AIs, optando pelo aspecto em **DC** ou em **PT**, dependendo da constituição semântico-argumentativa do termo analisado;
- identificamos as palavras instrumentais que funcionam como elementos operadores (modificador ou internalizador) e que tendem a modificar a AI das palavras plenas às quais se referem, verificando a relação semântica estabelecida com elas;
- analisamos as combinações e as associações estabelecidas entre as palavras plenas e instrumentais que constituem o sentido do enunciado em questão, bem como os encadeamentos semânticos produzidos entre os demais enunciados que constroem o

sentido do discurso estudado, enquanto fragmento discursivo (situação enunciativa) e também a crônica como um todo;

- identificamos o princípio argumentativo que subjaz ao sentido construído e contribui na escolha dos termos adequados àquilo que é dito e do modo como é dito, fundamentando o dizer;
- finalizamos, apresentando o movimento argumentativo construído pelo sentido do discurso estudado e pelo papel que a oração relativa exerce na construção semântica.

6.2 TBS aplicada ao discurso: o papel argumentativo da oração relativa no enunciado

Depois da leitura de inúmeras crônicas do jornal Zero Hora, selecionamos três delas que apresentam um número significativo de ocorrências de orações relativas, tanto restritivas quanto explicativas (conforme concepção da GT). Feito isso, analisamos os recortes em que esse fenômeno lingüístico se faz presente, ou seja, a situação lingüístico-enunciativa em que atua. Partindo da hipótese de que tal oração participa semântico-argumentativamente da construção do sentido do enunciado em que toma parte, temos como objetivo descrever o modo como essa oração (via palavras plenas, elementos operadores, conectores e articuladores) relaciona-se entre si (na estrutura - NqueV) e constrói associações particulares, em uso, contextuais, nos dizeres. Além disso, investigamos a maneira como ela se relaciona com os demais termos que compõem o sentido dos enunciados em questão, produzindo liames argumentativos (CAREL, 1999). Para tanto, fundamentamo-nos nos princípios defendidos pela ANL/TBS, já especificados no presente trabalho.

Procurando entender o caráter argumentativo dos discursos analisados, tendo como enfoque especial a atuação semântico-argumentativa da oração relativa, buscamos descrever o modo como as palavras constituintes do sentido dos enunciados criam interdependência semântica entre si, evocando determinados discursos (encadeamentos argumentativos). Precisamos, então, resgatar o sentido que está imanente no semantismo das palavras, criando potencialidades construtoras de sentido, o que a TBS denomina potencial argumentativo. Com vistas a melhor entender o sentido produzido pela situação enunciativa analisada (aquela materialidade lingüística que contém a oração relativa), contextualizando-a no sentido do discurso como um todo, antes de iniciar a análise, apresentamos a crônica na sua íntegra para que o leitor possa fazer sua própria leitura do discurso selecionado.

Análise do texto 1

Desconversa

Do baú. Quando duas pessoas que não se conhecem são obrigadas a passar algum tempo juntas (motorista de táxi e passageiro, viajantes sentados lado a lado em avião, ônibus, ou trem, um atrás do outro numa fila que não anda etc), em 77% dos casos elas conversam sobre o tempo.

- Quente, né?
- Este verão promete...
- Mas acho que vai chover.
- Tá com cara ...

O tempo é um assunto seguro. De todas as coisas que as duas pessoas têm indiscutivelmente em comum (ambas são seres humanos, falam a mesma língua, estão ali com um destino ou um objetivo igual e são contemporâneas), o fato de estarem experimentando as mesmas condições climáticas é a mais indiscutível de todas.

- Ontem deu uma refrescadinha.
- É verdade. Pelo fim da tarde.
- Isso.

Nenhum desacordo é possível quando se começa conferindo o sentimento de cada um a respeito da temperatura vigente. Falar sobre futebol é arriscado. Política, nem pensar. E não ficaria bem comentarem sua humanidade comum, suas afinidades básicas como espécie.

- Não pude deixar de observar que a senhora é uma bípede mamífera de sangue quente, como eu.
- Que coincidência!

Melhor falar sobre o tempo. É o assunto mais à mão, e o único com cem por cento de garantia de interessar a todos e fazer parte de uma experiência universal.

Mas existe outro assunto comum a toda a espécie, talvez o assunto prioritário da espécie, que só não inaugura todas as conversas porque também é seu principal terror. A morte. Falamos do tempo para não falarmos da nossa outra afinidade óbvia, a mortalidade. Ou, talvez, quando falamos do tempo, estejamos falando sobre a morte, em código.

- Quente, né? (Você sabe que nós vamos morrer, não sabe?)
- Nem me fale. (Sei. Todos sabem.)
- Fazer o quê? (O jeito é viver como se não soubéssemos. Seria impossível levar uma vida normal se não conseguíssemos conviver com nossa mortalidade, e acomodá-la, como uma hérnia inoperante.)
- Mas o tempo pode virar. (Acho que única saída para quem não aceita a própria morte é o suicídio.)
- O que me diz a meteorologia? (Temos é que negociar com a morte o tempo todo, como se negocia um armistício. Reconhecendo a sua vitória e o seu domínio, mas exigindo tratamento digno, como é o direito de todo o prisioneiro).
- Eles nunca acertam. (Não se pode racionalizar com a morte. Ela não tem nenhum acordo para oferecer, nenhuma saída, nenhum meio-termo. Não tem uma explicação para nos dar. A única maneira de tratar a morte é nos seus próprios termos: ignorá-la, e tentar viver como se ela não existisse.)
- Eu não agüento calor. (Ou matá-la com um tiro em nossa têmpora.)
- Eu também prefiro o frio. (É o nosso próprio corpo que nos mata. Matá-lo primeiro, francamente, me parece uma forma de colaboracionismo).
- A gente trabalha melhor, come melhor ... (Mas negociar com a morte significa reduzir toda a nossa vida a um pedido de clemência, todo diálogo a uma troca de lamúrias. Não é só a vida que fica inviável, é a conversa. Pois tudo que não é com ou sobre a morte, é desconversa.)

Mas há quem diga que toda conversa, no fundo, é sobre sexo. Outro assunto universal.

- Quente, né? (Topas?)

Luis Fernando Verissimo

No texto estudado, a crônica de Luis Fernando Verissimo, intitulada “*Desconversa*”, publicado pelo jornal Zero Hora em 21 de fevereiro de 2005, recortamos sete ocorrências de

orações relativas. Iniciamos então com o seguinte fragmento, em que analisamos o funcionamento discursivo de duas delas:

“Do baú. Quando duas **peessoas** que não se conhecem são obrigadas a passar algum tempo juntas (motorista de táxi e passageiro, viajantes sentados lado a lado em avião, ônibus ou trem, um atrás do outro numa **fila** que não anda etc), em 77% dos casos elas conversam sobre o tempo.”

Para explicitar a função semântico-argumentativa que as duas orações relativas desempenham na construção do sentido do enunciado, enquanto situação discursiva, nos perguntamos, seguindo os passos de Carel (1998b): de que modo a argumentação se organiza, ou seja, quais são as relações e associações estabelecidas entre as palavras que constituem o sentido do enunciado?

Buscando responder a essa questão, iniciamos analisando a função semântico-argumentativa da primeira oração, ou seja, “*que não se conhecem*” e percebemos que ela está semanticamente interligada com a AI que emana da entidade lexical **peessoas**, contribuindo argumentativamente na formação do sentido construído pelo enunciado. Entendemos que tal contribuição não ocorre de maneira subordinada, pelo menos não como classifica a gramática tradicional, mas criando uma interdependência semântica com o sentido apontado pela AI que emana da palavra plena **peessoas**.

Identificados os léxicos evocadores dos discursos aqui em questão, isto é, as entidades lexicais **peessoas** e **conhecer**, partimos em busca de suas AIs, pois através delas poderemos entender o funcionamento do encadeamento argumentativo evocado na e pela situação da língua em uso. No que se refere às palavras plenas da estrutura NqueV: “*peessoas que não se conhecem*”, podemos dizer que suas AIs consistem nos seguintes aspectos argumentativos:

AI de pessoas = seres humanos sociais **DC** comunicam-se entre si

AI de conhecer = saber quem é **DC** ter referência sobre o outro,
mas como trata-se de *não conhecer*, manifesta-se sob seu aspecto recíproco:
não saber quem é **DC** não ter referência sobre o outro.

No que se refere ao papel semântico-argumentativo exercido por essa oração relativa, podemos dizer que, através da associação estabelecida entre a AI do verbo **não conhecer**, ela constrói o sentido do nome **pessoas** pois, não se trata de quaisquer pessoas, mas de *pessoas que não se conhecem*. De certa forma, mas não sob a mesma concepção teórica tradicional, ao construir o sentido de **pessoas**, orientando a direção do semantismo que emana de sua AI a determinado sentido, a oração relativa acaba delimitando, restringindo o campo de extensão semântica que emana dessa palavra plena, o que a GT denomina *oração subordinada adjetiva restritiva*. Entendemos, sob a ótica da TBS, que o fato da oração adjetiva acrescentar sentido ao nome **pessoas**, definindo-o, explica por que ela não pode ser excluída do predicado sem afetar o sentido produzido pelo enunciado, o que comprova sua atuação semântico-argumentativa de adicionadora de sentido. Enfim, ela é fundamental ao entendimento do enunciado porque, juntamente com outros elementos lingüísticos, constrói o sentido da situação discursiva.

Tendo como base os estudos de Ducrot (1988), podemos dizer que o sentido produzido pela oração relativa “*que não se conhecem*” é polifônico, pois o locutor põe em cena dois enunciadores: E1, o posto, que enuncia o aspecto negativo imanente à AI do verbo **conhecer**: “não saber quem é **PT** comunicar-se”; e E2, o pressuposto, que sustenta seu caráter positivo: “saber quem é **DC** comunicar-se”. Em outras palavras, pela polifonia, ao enunciar que existem pessoas que não se conhecem, ponto de vista com o qual o locutor se identifica, optando pelo encadeamento transgressivo em **PT**, também pressupõe existirem aqueles seres que se conhecem, cujo encadeamento ocorre em **DC**, ponto de vista que refuta.

Segundo a gramática tradicional, esse tipo de oração relativa é classificada como restritiva, uma vez que delimita um determinado grupo, dentro de um grupo maior: refere-se apenas àquelas pessoas que não se conhecem, mesmo que sejam somente duas, eliminando todas aquelas que se conhecem. No entanto, sob a perspectiva semântico-argumentativa não diríamos que o fato das pessoas não se conhecerem as restringe a dado grupo, mas que evoca determinado encadeamento argumentativo, orientando o sentido construído a certa conclusão: “são *seres humanos que não têm referência sobre si mesmos* **PT** comunicam-se entre si”, que é sustentado pelo princípio argumentativo de que *o ser humano é de natureza social e tende a comunicar-se uns com os outros*.

Além da estrutura NqueV, identificamos outras palavras importantes à constituição do sentido do enunciado analisado: *obrigadas* e *conversar*. Iniciamos então com o adjetivo atributivo *obrigadas*, ou seja, “são forçadas **DC** fazem”, que também acrescenta sentido ao nome **peessoas**, principalmente à associação semântica “*peessoas que não se conhecem*”, ao interligar-se ao sentido que emana das AIs dos nomes **peessoas** e **conhecer**. Seguimos então analisando o verbo *conversar*, cuja AI é “trocar idéias **DC** comunicar”, e percebemos que no sentido construído por esse enunciado os indivíduos encontram dificuldades em se comunicar, uma vez que não têm assunto em comum, e o fato de serem forçados a permanecer juntos acaba acentuando tal dificuldade, como mostra o seguinte encadeamento argumentativo interno ao enunciado:

as pessoas dialogam entre si **PT** quando não se conhecem, falam sobre o tempo.

Nesse mesmo recorte enunciativo, encontramos uma segunda estrutura NqueV: “*fila que não anda*”, cujas entidades lexicais plenas são o nome **fila** e o verbo (**não**) **andar**. Essas palavras são semântico-argumentativamente importantes para o sentido construído pelo enunciado: enquanto a AI da primeira evoca o conjunto de discursos que orienta o sentido apontado pelo enunciado, a segunda modifica a intensidade da força argumentativa que emana do nome **fila**, diminuindo-a, funcionando, nesse caso, como um modificador desrealizante (DUCROT, 2002), ou como uma espécie de *operador negativo* (CAREL, 2005). Resgatando então a AI do nome **fila** e sua associação com o verbo (**não**) **andar**, encontramos o seguinte aspecto argumentativo:

AI de fila = movimento alinhado **DC** avanço.

O termo **fila** traz na sua estrutura interna a idéia de avanço, movimento para frente, estabelecendo elo argumentativo com a entidade lexical (**não**) **andar** que, nessa situação de uso, apenas diminui a força argumentativa que emana de **fila**, sem apresentar palavra plena nova ao sintagma “*fila que não anda*”, cuja AI é: “movimento alinhado **PT** avanço lento”.

Embora à primeira vista a negação da entidade lexical (**não**) **andar** possa ser confundida com o aspecto normativo: “não se movimentar alinhadamente **DC** não avançar”, que é a AI que emana da palavra plena **parar**, não é esse o movimento argumentativo observado no exemplo, o que atesta o fenômeno de gradualidade semântica existente no

próprio semantismo das palavras da língua. Ao enunciar-se por meio da oração relativa (sua estrutura NqueV), o locutor não defende que a fila está completamente parada (sem nenhum avanço), mas significa que ela *avança lentamente*, implicando maior quantidade de tempo que as pessoas que não se conhecem precisam permanecer juntas e estabelecer comunicação, por isso, o mais seguro é abordar o assunto tempo. Lembrando o princípio da TBS de que a força argumentativa que emana da AI da palavra plena é gradual, isto é, pode manifestar-se com maior ou menor intensidade semântica, no exemplo em estudo, **não andar** não significa **parar**, mas **andar com lentidão**, por isso o representamos por meio de seu aspecto transgressivo: “movimentar-se de modo alinhado **PT** avançar pouco (ou lentamente)”.

Nesse uso, a negação, que opera através da partícula **não** (*que não anda*), efetua um movimento argumentativo mediante a diminuição do sentido que emana da AI do nome **fila**, modificando a atuação de sua força argumentativa. Podemos dizer então que a oração relativa “*que não anda*” desempenha o papel semântico de operador, ou seja, de modificador desrealizante do sentido produzido pela AI da palavra plena **fila**. Conforme Ducrot (2002, p. 12), uma palavra instrumental Y (função exercida pela oração relativa “*que não anda*”) é considerada modificadora em relação a uma palavra X (**fila**) quando a AI do sintagma XY (**fila que não anda**) é feita só com as palavras plenas contidas na AI de X, pois assim Y não introduz nenhum termo pleno novo nos aspectos que constituem a AI de X (movimento alinhado **DC** avanço). Ele se satisfaz em reorganizá-las, combinando-as de modo novo com os conectores e a negação (movimento alinhado **PT** avanço lento). Podemos observar que a AI de XY é conversa à de X, atestando que o valor argumentativo dessa oração relativa é o de diminuir a força argumentativa que emana da AI do nome **fila**, pois, ainda que muito lento, há avanço.

Encontramos aqui uma gradualidade semântica, pois “*fila que não anda*” consiste em um modo de caracterizá-la, no entanto, poderíamos dizer que *anda, mas lentamente*. Ao empregar o verbo **andar** de modo negativo, o locutor apresenta dois pontos de vista: E1, uma atitude negativa frente ao dizer, representada pelo posto, com a qual o locutor se identifica; e E2, uma atitude positiva, representada pelo pressuposto, ponto de vista que o locutor reconhece, mas refuta. Ao dizer que a fila *não anda*, significando que *anda lentamente*, o locutor opta pelo aspecto transgressivo que subjaz ao princípio argumentativo de que *normalmente as filas movimentam-se, avançando*, representado pelo aspecto argumentativo em **PT**: “movimenta-se **PT** com lentidão”.

Nesse contexto temático, Veríssimo defende que o mais seguro é abordar assuntos comuns e pouco polêmicos, o que podemos ver na seqüência do discurso, quando encontramos outro uso de oração relativa:

*“O tempo é um assunto seguro. **De todas as coisas que as duas pessoas têm indiscutivelmente em comum** (ambos são seres humanos, falam a mesma língua, estão ali com um destino ou um objetivo igual e são contemporâneas), o fato de estarem experimentando as mesmas condições climáticas é a mais indiscutível de todas.”*

Em tal situação, o enunciado em que a oração relativa *“que as duas pessoas têm indiscutivelmente em comum”* atua caracteriza o sintagma **de todas as coisas**, funcionando como explicação (extensão) da afirmação inicial, uma vez que esclarece por que o tempo é considerado um assunto seguro, cujo *encadeamento argumentativo interno ao enunciado* é parafraseado por:

o tempo é assunto não polêmico **DC** inspira boa parte das conversas.

Resgatando então a AI dos termos **em comum** e **coisas**, identificamos os seguintes aspectos argumentativos:

AI de coisas = apresentam determinadas características **DC** formam um conjunto, uma unidade

AI de em comum = semelhantes **DC** identificados

AI do sintagma *coisas em comum* = apresentam características semelhantes **DC** formam um conjunto.

O valor semântico da oração relativa é o de construir o sentido de **coisas**, acrescentando-lhe sentido, pois não se trata de qualquer coisa, mas de *coisas que as duas pessoas têm em comum*, resumindo-se no sintagma *coisas em comum*. Como vemos, a expressão **em comum** é fundamental à construção do sentido do nome ao qual a relativa se

refere, o que ocorre por meio da inter-relação semântica criada entre os sentidos que emanam da AI de **peças** e de **em comum**. A importância do sentido que advém da AI de **em comum**, especificando o sentido de **coisas**, explica o fato dessa oração não poder ser eliminada do enunciado sem afetar o entendimento da proposição, função que a GT denomina *oração subordinada adjetiva restritiva*.

Ainda no que se refere ao papel semântico exercido pela oração adjetiva no sentido produzido pelo enunciado, percebemos que a palavra plena **coisas** traz em seu semantismo uma referência de generalidade e de diversidade, organizada, nesse contexto (uso), pela expressão “*de todas as*” que acaba orientando sua AI a uma dada direção discursiva, dentro de uma gama maior de discursos possíveis, marcada lingüisticamente pela expressão “*a mais indiscutível de todas*”, que também contribui para a construção argumentativa do enunciado, modificando a força argumentativa que advém da expressão **em comum**. Além disso, identificamos um elemento operador, o léxico *indiscutivelmente*, que modifica a AI da expressão **ter em comum**, aumentando sua força argumentativa, ao pôr sua veracidade em grau máximo, já que elimina a possibilidade de colocar em xeque a identificação entre as pessoas.

Segundo o locutor, “o assunto tempo não causa polêmica **DC** consiste na temática mais indicada às conversas cotidianas”. Tal sentido sustenta-se a partir do princípio argumentativo de que *o tempo é um assunto universal porque não causa polêmica, não provocando discussões*. Mas, o que significa, nessa situação, um assunto seguro? Resgatando a AI de **assunto**, encontramos o seguinte aspecto argumentativo em **DC**: “tema **DC** informação” e a AI de **seguro**: “não polêmico **DC** adequado, apropriado”. Em síntese, de acordo com o locutor, um tema é considerado adequado quando mantém um diálogo sem provocar discussões.

Ao investigar o modo como o enunciado em que a estrutura NqueV “*de todas as coisas que as duas pessoas têm indiscutivelmente em comum*” produz sentido, identificamos interligação semântica com o aspecto discursivo apresentado pelo sintagma *mesmas sensações climáticas*, cuja AI consiste em: “percepções sensoriais semelhantes sobre o clima **DC** concordância/identificação”. Do ponto de vista do locutor, “as condições referentes ao clima são, sem dúvida, com as quais as pessoas mais se identificam **DC** possibilitam uma comunicação tranqüila, sem grandes divergências”, estabelecendo interdependência semântica

entre “*falar sobre o tempo DC constituir um diálogo seguro/ não polêmico*”, posicionamento defendido pelo locutor, no início de seu dizer. O uso do advérbio *indiscutivelmente* provoca polifonia, pois marca lingüisticamente a posição do locutor, que remete o produto de seu dizer, o enunciado, ao nível da enunciação. O locutor não traduz, não explica seu posicionamento, mas o expressa diretamente, por meio da enunciação.

Dando então seqüência ao sentido produzido pela crônica, analisamos o papel semântico desempenhado por outra oração relativa, conforme podemos observar no trecho que segue:

“*Mas existe outro assunto comum a toda espécie, talvez o **assunto prioritário da espécie**, que (só) não inaugura todas as conversas porque também é o seu principal terror. A morte.*”

Encontramos aqui a oração relativa “*que não inaugura todas as conversas*” orientando argumentativamente o sentido do nome **assunto**, mais especificamente do sintagma **assunto prioritário da espécie**, cuja AI pode ser representada pelo seguinte encadeamento argumentativo:

conteúdo de interesse do ser humano **DC** indicado para a comunicação.

É importante destacar que o uso do termo instrumental *só* não está diretamente relacionado com o sentido produzido pela estrutura NqueV, mas remete ao sentido construído pela conjunção *porque*, na medida em que explica o motivo por que a morte não é assunto prioritário entre os seres humanos. Nessa ocorrência, a oração relativa assume o valor argumentativo de orientar a direção do sentido construído no enunciado sem, no entanto, acrescentar sentido ao sintagma ao qual se refere. Exerce tal papel através do semantismo que emana da AI do verbo (**não**) **inaugurar** e do nome **conversas**, elementos lexicais fundamentais à orientação do sentido que **assunto** assume nessa situação enunciativa, por isso também resgatamos seus aspectos argumentativos:

AI de não inaugurar = não iniciar **DC** não ser o enfoque principal

AI de conversas = fala sobre a morte **DC** constrói diálogo.

Ao enunciar a negação, o locutor pressupõe o lado positivo do aspecto argumentativo, dando um caráter polifônico a seu dizer, pois põe dois enunciadores em cena. Assim, o uso contextual de **não inaugurar**, ou seja, “não iniciar **DC** não ser o enfoque principal” é assumido pelo locutor, através de E1, via posto, deixando subjacente a existência do aspecto positivo de **inaugurar**: “iniciar **DC** ser o enfoque principal”, atribuído a E2, ponto de vista que o locutor reconhece, mas refuta, parafraseado por seu aspecto recíproco.

Também não podemos deixar de observar a importância semântica que as palavras instrumentais **só** e **porque** desempenham na construção do sentido do enunciado em que a oração relativa “*que não inaugura todas as conversas*” opera, pois esse uso remete não a um **DC**, mas a um **PT**, ou seja:

é uma temática interessante **PT** não tem servido de base aos diálogos cotidianos, funcionamento semântico que está argumentativamente interligado às AIs emanadas das palavras plenas **terror** e **morte**, cujos aspectos argumentativos consistem em:

AI de terror = medo excessivo **DC** pânico

AI de morte = interrupção da vida **DC** assunto a evitar.

Chegamos assim ao sentido interno a esse enunciado, parafraseado pelo seguinte encadeamento argumentativo:

a morte parece ser um assunto favorito **PT** o medo faz com que as pessoas não a abordem em suas conversas cotidianas (a não ser em código).

Além dos elementos lingüísticos já analisados, há outros que também auxiliam na construção do sentido veiculado pelo enunciado em estudo, como é o caso da palavra *mas*, um articulador que desempenha a função semântica de adversidade, na proporção em que opõe o dizer que introduz (o único assunto que interessa a todos – a morte) ao dizer do parágrafo anterior (outro assunto – o tempo). Já no que se refere ao elemento lingüístico *outro*,

interligado argumentativamente ao termo *assunto*, ele cria elo semântico entre este enunciado e os anteriores, construindo coerência lingüístico-discursiva no discurso produzido.

Tendo como base os estudos efetuados por Garcia Negroni (1998), entendemos que, ao enunciar o sintagma *o assunto prioritário da espécie*, o locutor reinterpreta o sentido produzido pela expressão já dita anteriormente (referindo-se ao tempo): *outro assunto comum a toda a espécie*, atribuindo, nessa ocorrência semântica, o mesmo sentido ao nome **assunto**, dando-lhe um grau semântico mais forte no segundo uso, ao sugeri-lo como sendo *talvez o prioritário*. Na releitura do sentido emanado pela palavra **assunto**, o locutor marca lingüisticamente seu dizer com o advérbio *talvez* que, semanticamente, expressa sua enunciação sobre o que diz, organizando a relação que estabelece com seu interlocutor. Nesse uso, a palavra instrumental *talvez* revela que o locutor não assume o fato de a morte ser um assunto prioritário, mas concorda com o enunciador, deixando margem para que seu interlocutor discorde, caso conheça objeção ao dito. E o princípio argumentativo que sustenta o dizer em que a relativa atua é o de que *as pessoas evitam falar sobre aquilo que desconhecem e/ou sentem medo*. Parafraseamos o sentido do enunciado pelo seguinte encadeamento argumentativo:

a morte é um tema de interesse das pessoas **PT** não é abordada em suas conversas cotidianas em função do medo que provoca,
apresentado pelo locutor através do aspecto transgressivo do princípio argumentativo que aí subjaz.

Em outro fragmento, pertencente à mesma crônica, verificamos o emprego do pronome relativo *quem* que, segundo a gramática tradicional, não tem referente (como vimos no terceiro capítulo, na seção 3.3.1, do presente estudo). Em outras palavras, isso significa que o pronome relativo não tem um elemento que o antecede, que o retoma, correspondendo semanticamente à expressão *aquele que*. Vejamos então como essa oração relativa funciona na perspectiva semântica da língua em uso:

“- Mas o tempo pode virar. (Acho que única saída para quem não aceita a própria morte é o suicídio.)”

Há um sentido contraditório nesse dizer pois, suicidar-se não implica aceitar sua própria morte? Analisando sob uma perspectiva semântico-argumentativa, definimos o *quem* como toda pessoa que (*aquela que*) não aceita sua morte (na verdade, ela não aceita o fato da pessoa ser um ser mortal) tendo, portanto, um referente, diferindo do modo como a gramática tradicional descreve o emprego desse pronome. E o princípio argumentativo que sustenta tal enunciação é a máxima popular de que *se você não consegue combater seu inimigo, o ideal é aliar-se a ele*. Para melhor entender o modo como a argumentação é produzida, identificamos as AIs que emanam dos termos **não aceitar** e **própria morte**, os quais preenchem semanticamente o pronome relativo *quem* que funciona como N, nesse tipo de estrutura NqueV.

Quanto à AI de **não aceitar**, podemos representá-la pelo seguinte encadeamento argumentativo:

reconhecer **PT** não concordar.

Como já vimos em outros usos da negação, aqui também ocorre o fenômeno da polifonia, pois o locutor coloca dois enunciadores em cena: E1 que defende o caráter negativo da AI do verbo **aceitar**, posicionado-se de modo transgressivo em seu dizer, enquanto posto: “reconhecer **PT** não concordar”. E E2 que sugere a existência de seu aspecto positivo (converso), o que está subjacente, pressuposto em seu dizer: “reconhecer **DC** concordar”, ponto de vista refutado pelo locutor.

Entendemos que, em tal uso da oração relativa, o sentido de contradição é construído através do efeito discursivo produzido pela relação de interdependência semântica estabelecida entre as AIs emanadas dos termos **própria morte** e **suicídio**, parafraseados pelos seguintes aspectos argumentativos:

AI de própria morte = interrupção de sua vida **DC** ausência

Já a AI de suicídio consiste em:

Auto-interrupção voluntária de sua vida **DC** morte.

O resgate das AIs desses termos nos mostra a importância semântica que a palavra plena **própria** assume na situação ao construir o sentido da palavra **morte**, pois a contradição só acontece a partir do jogo de efeito de sentido criado entre o sentido que emana da AI de **suicídio** e de **própria morte**, porque o sentido construído só por **morte** perderia tal efeito, eliminando-o, já que posso “não aceitar a minha morte **PT** aceitar a morte e até mesmo matar outras pessoas”, o que não é suicídio.

Nessa situação de uso, a oração relativa “*quem não aceita sua própria morte*” exerce a função argumentativa de preencher semanticamente o pronome relativo *quem*, tornando-se, portanto, indispensável à compreensão do sentido do enunciado como um todo. De certa forma, a oração adjetiva serve de resposta à pergunta: única saída para quem?, “*para quem (aquele que) não aceita sua própria morte*”, culminando com a inesperada sugestão de que a pessoa resolva o problema cometendo o suicídio, isto é, ela mesma provoque a interrupção de sua existência. É o jogo de sentido ocasionado pela contradição consciente (por parte do locutor) entre **não aceitar** a própria morte, optando, então, pelo **suicídio**, que caracteriza o sentido desse enunciado como contraditório, construindo um encadeamento argumentativo transgressivo:

o sujeito não concorda com a idéia de que todos somos mortais **PT** resolve o problema, provocando sua própria morte.

Finalizando então a crônica de Verissimo, identificamos mais duas situações de uso da oração relativa, o que podemos ver no recorte que segue:

“- *A gente trabalha melhor, come melhor... (Mas negociar com a morte significa reduzir toda nossa vida a um pedido de clemência, todo diálogo a uma troca de lamúrias. Não é só a vida que fica inviável, é a conversa. Pois **tudo** que não é com ou sobre a morte, é desconversa.)*
 - *Mas há quem diga que toda conversa, no fundo, é sobre sexo. Outro assunto universal.*”

Encontramos aqui a oração relativa “*que não é com e sobre a morte*”, cujo papel argumentativo é o de preencher semanticamente a aparente indefinição (lingüística) do pronome *tudo*, já que sob uma perspectiva enunciativa, esse pronome acaba sendo definido

pelo conteúdo construído pela oração relativa, orientado pelo semantismo que advém da palavra plena **morte**, associado à AI emanada dos termos **assunto** (todo assunto) e **conversa** (toda conversa). Nesse contexto semântico, aquilo que não diz respeito à morte é considerado como desconversa, sentido parafraseado pelo aspecto normativo:

AI de desconversa = não faz referência à morte **DC** não constrói diálogo,
o que implica seu aspecto recíproco:

AI de conversa = faz referência à morte **DC** constrói diálogo.

Lembrando que a AI estrutural da palavra plena **conversa** é representada pelo aspecto normativo:

trocar idéias **DC** comunicar,

nesse contexto, a AI da palavra plena **desconversa** é semanticamente representada pelo aspecto:

não fala da morte **DC** não comunica,
o que o locutor denomina de *desconversa*.

No mesmo recorte, encontramos o enunciado “*Mas há quem diga que toda conversa, no fundo, é sobre sexo*”, em que opera a oração relativa “*quem diga que toda conversa*”, cujo sentido é sustentado pelo princípio argumentativo de que “*o sexo é assunto comum a todos, por isso, é universal*”. O fenômeno lingüístico “*quem diga que toda conversa*” (que pode ser desdobrado em “*há aqueles que dizem que...*”) exerce a função semântica de atribuir sentido ao pronome relativo *quem* que, argumentativamente, representa o ponto de vista de todas as pessoas defensoras de que “o sexo é um assunto universal **DC** faz parte de todas os diálogos”. Em síntese, a relativa preenche semanticamente o pronome **quem**, auxiliando na construção do sentido do enunciado, ao associar os conteúdos emanados pelas AIs das palavras plenas **conversa** “fala da morte **DC** comunica” e **sexo** “fala de relação sexual **DC** comunica”.

Além disso, é importante explicitar o papel argumentativo que a expressão *no fundo* exerce no sentido construído pelo enunciado. Entendemos, sob a ótica da TBS que, ao modificar a AI da palavra plena **conversa**, aumentando sua força argumentativa, o locutor põe

em cena um enunciador que assume ser o sexo um assunto unânime em todas as conversas, expressando-se no nível da enunciação. Tal enunciador passa a fazer parte do grupo pertencente às pessoas referidas pelo pronome relativo *quem*, ou seja, ao grupo daqueles que dizem que “sexo é assunto universal **DC** comunica”, e defende o ponto de vista desse grupo de pessoas, persuadindo seu interlocutor a também aderir ao grupo, ou melhor, a esse ponto de vista.

Para finalizar a análise do sentido produzido pelas orações relativas que atuam no discurso *Desconversa*, resgatamos seu movimento argumentativo e percebemos que o locutor defende a tese de que “as pessoas comunicam-se entre si **PT** aquelas que não se conhecem falam do tempo”. O locutor vai além e complementa que “falam do tempo **PT** estão falando em código sobre a morte”. Sob tal temática, encontramos duas orações relativas: uma acrescentando sentido ao nome pessoas e outra modificando o nome fila, ou seja, a primeira define e a segunda modifica o nome ao qual se refere.

Nessa situação enunciativa, o locutor defende que “o tempo é assunto não polêmico **DC** ideal para estabelecer comunicação entre estranhos”. Há uma oração relativa que define o sentido dado ao sintagma *de todas as coisas*, acrescentado-lhe sentido. “O tempo não causa polêmica **DC** é adequado a conversas cotidianas”, especifica o locutor.

Mas existe outro assunto favorito: a morte. No entender do locutor, “a morte é um assunto que interessa às pessoas **PT** o medo faz com que evitem falar sobre ela”. Aqui no caso, o locutor faz uso de uma oração relativa para explicar qual é o sentido atribuído ao sintagma *assunto prioritário da espécie*, orientando a que direção aponta o sentido dessa expressão sem, no entanto, acrescentar-lhe sentido novo, pois enfatiza um aspecto semântico já contido em seu semantismo, ressaltando-o. Nesse estágio de sua argumentação, o locutor defende a tese de que “falamos do tempo **PT** estamos falando em código sobre a morte”. É importante ressaltar que, ao falar do assunto morte, o narrador, através do locutor, continua abordando a temática em questão criando duas narrativas paralelas (duas instâncias discursivas): uma em que os personagens falam do tempo e outra, marcada linguisticamente pelo uso dos parênteses, em que tais personagens estariam falando em código sobre a morte. Esse “diálogo paralelo” constitui-se, na verdade, de um comentário do locutor sobre a morte (sua interpretação do diálogo estabelecido entre os personagens).

Na relação estabelecida entre o tempo e a morte, o locutor faz uso de mais três orações relativas, todas importantes ao movimento semântico construído no texto. Trata-se de dois usos do pronome relativo *quem*, cujo sentido é semanticamente preenchido pelo conteúdo expresso na oração relativa, remetendo, no primeiro caso, ao grupo de pessoas que não aceita sua morte (que contesta o fato de sermos seres mortais) e; no segundo uso, ao grupo que diz ser o sexo assunto prioritário entre as pessoas. Na terceira ocorrência, a oração relativa preenche semanticamente o pronome indefinido *tudo* que, nessa situação, funciona como N da estrutura NqueV. Com o uso dessa relativa, o locutor encerra o percurso semântico de sua crônica, alegando que há outro assunto prioritário entre as pessoas: “sexo é assunto preferido **DC** faz parte das conversas cotidianas”.

Como vemos, toda sua argumentação é construída de modo a comprovar a tese de que “as pessoas são seres sociais **DC** comunicam-se entre si”, mesmo quando não se conhecem, encobrando a idéia mais geral de que falam do tempo para evitar assuntos fundamentais, como é o caso da morte e do sexo. Observando o modo como o discurso é organizado, percebemos que o papel essencial da oração relativa é o de acrescentar sentido ao nome que se refere, o que enfatiza a importância de seu funcionamento na construção do sentido produzido, atestando nossa tese de que entender a atuação lingüística é fundamental para compreender o sentido veiculado.

Análise do texto 2

Esperanças acumuladas

Numa antológica entrevista à Folha de S. Paulo, no último domingo (mencionada pelo Sant'Ana ontem), Chico Buarque assim resumiu o grande problema do atual governo: “O Lula trouxe o acúmulo de esperanças de muito tempo para um tempo em que elas não podem se realizar”.

Só um grande artista, que é ao mesmo tempo um intelectual e um ser humano sensível, conseguiria esse prodígio de síntese. Pensem no que disse o Chico: Em primeiro lugar, ele nos mostra que esperança é, como os juros, um fenômeno cumulativo. Mesmo quando as coisas melhoram – e no Brasil, muitas coisas melhoraram em 2004 -, as esperanças, e as exigências que delas decorrem, não diminuem. Pelo contrário. Quem perde as esperanças, quem deixa de exigir são aqueles que chegaram a um tal estado de carência e de privação que já não têm forças para almejar ou reclamar, aqueles que mergulham numa apatia terminal.

Em segundo lugar, as esperanças trazem a marca de seu tempo. Não raro se revestem de um otimismo exagerado. “Em 1980, qualquer energia, elétrica, atômica ou outra, será fornecida gratuitamente”, escreveu – em 1956 – Henry Luce, fundador e editor da revista Time. É só olhar uma conta de luz ou ir a um posto de combustíveis para ver o quanto estava errado. Mas a esquerda também se equivocava: “Esta será a batalha final!”, diz o hino da Internacional Comunista, que pouca gente hoje entoa. Lula era o portador das esperanças da esquerda, era o campeão que venceria a batalha final. Não foi. Isto não impediu que sua popularidade esteja em alta; a maior parte das pessoas entende perfeitamente que discurso de palanque nunca é aplicável na prática. Pior é deixar-se levar pela própria retórica como o fez esse estranho grupo terrorista de Honduras que, para contestar contra a pena de morte, matou 28 pessoas inocentes. Retórica intoxicante; quando é esquecida, mesmo que momentaneamente, o bom senso pode prevalecer, como o mostra a ainda modesta retomada do processo de paz entre israelenses e palestinos.

Chico Buarque nos deu um belo presente de fim de ano. Uma única reclamação: não poderia ter posto a sua frase numa música?

Moacyr Scliar

Recortamos nove ocorrências de orações relativas no texto “*Esperanças acumuladas*”, de Moacyr Scliar, publicado pelo jornal ZH em 24 de dezembro de 2004. Iniciamos então com o seguinte exemplo, uma fala de Chico Buarque em entrevista concedida à Folha de São Paulo, resumindo a dificuldade encontrada pelo atual governo brasileiro:

*“Numa antológica entrevista à Folha de S. Paulo no último domingo (mencionada pelo Sant'Ana ontem), Chico Buarque assim resumiu o grande problema do atual governo: ‘O Lula trouxe o acúmulo de esperanças de muito tempo para **um tempo em que elas não podem se realizar**’.”*

Nessa situação discursiva, o valor argumentativo da oração relativa “*em que elas não podem se realizar*” é o de construir o sentido do nome **tempo**, acrescentando-lhe sentido, ao especificar, definir que tempo é este. Tal papel semântico é exercido por meio de associações

argumentativas criadas entre os conteúdos que emanam das palavras plenas **tempo**, **realizar** e **esperanças** (retomada lingüisticamente pelo uso do pronome *elas* na oração relativa), cujas AIs são parafraseadas pelos seguintes aspectos argumentativos:

AI de tempo = determinado período **DC** uma época específica, com dadas características

AI de realizar-se = pôr em prática **DC** concretizar-se,

mas, no caso, temos a negação de realizar-se (**não se realizar**), representada por seu aspecto recíproco:

não pôr em prática **DC** não se concretizar

Já a AI de esperanças consistem em:

desejos **DC** expectativas.

O conteúdo que emana dessas palavras plenas constrói *o encadeamento argumentativo interno ao enunciado* sob o seu aspecto transgressivo:

o governo Lula concentra expectativas advindas de muito tempo **PT** as condições do tempo atual não permitem que elas se concretizem.

Ao sentido produzido por esse enunciado subjaz o princípio argumentativo de que *as esperanças acumulam-se e precisam de condições adequadas (tempo adequado) para se realizarem*.

Outro aspecto semântico fundamental à constituição do enunciado, que está diretamente relacionado ao papel exercido pela oração relativa, diz respeito ao sentido produzido pela palavra plena **tempo**. Podemos observar aqui o fenômeno que Garcia Negroni (1995, 1998) chama de reinterpretação semântica, pois o locutor apresenta duas definições à palavra **tempo**, sobre-realizando seu sentido. Primeiro, o locutor define o **tempo** como *um acúmulo de esperanças de muito tempo*, passando **para** um outro **tempo**, aquele em que elas (as esperanças) não podem ser realizadas, função semântica exercida pela oração relativa. Então nos perguntamos: a que tempo o locutor se refere quando remete as esperanças a esses

dois momentos distintos: a um passado e a um presente? Entendemos que o locutor define o tempo passado, que é anterior ao tempo da enunciação, como sendo “período em que Lula concorria à presidência **DC** trazia esperança de melhoras”; já o tempo presente, o da enunciação, refere-se ao momento atual do mandato à presidência, de 2004 a 2007, ou seja: “foi eleito **PT** não há condições para que as esperanças se concretizem”.

Ao enunciar-se, o locutor opta por colocar em cena dois enunciadores: E1 e E2. O locutor assume a voz que fala da entrevista que Chico deu à Folha de São Paulo (E1) e remete o dizer de E2 a um enunciador explícito que, nesse caso, é o próprio Chico Buarque, voz lingüisticamente marcada pelo emprego das aspas, fazendo uso do discurso citado. Nesse contexto, o encadeamento semântico estabelecido entre o argumento e a conclusão produz *o sentido da argumentação interna a esse enunciado*, ou seja, “há muitas expectativas em torno do governo Lula **PT** as condições do tempo atual não permitem que elas se concretizem”, o que Chico Buarque define como o grande problema do atual governo. Percebemos assim que tal encadeamento está semanticamente interligado com a AI que emana do termo **problema** (X), que é modificada pelo adjetivo *grande* (Y), constituindo o sentido do sintagma *grande problema* (XY), conforme mostram seus respectivos aspectos discursivos:

AI de problema = obstáculo **DC** difícil solução

AI do sintagma grande problema = muitos obstáculos **DC** solução bastante difícil,

constituindo o sentido da AI do sintagma *grande problema do atual governo* = principal dificuldade enfrentada pelo poder **DC** solução mais distante e difícil.

Podemos perceber que a palavra problema já traz em sua AI a idéia de dificuldade, de obstáculo para resolver algo que, nessa situação enunciativa, fica ainda mais difícil de ser solucionado por ter sua força argumentativa intensificada pelo modificador *grande*, afastando de modo mais acentuado a idéia de solução (aqui, no caso, a realização das expectativas acumuladas), parafraseado pelo seguinte encadeamento argumentativo: “o governo atual tem um grande problema **PT** as condições do tempo presente não são propícias a resolvê-lo”. Chegamos assim ao uso de uma segunda oração relativa, no mesmo texto de Scliar:

“Só um **grande artista**, que é ao mesmo tempo um intelectual e um ser humano sensível, conseguiria esse prodígio de síntese.”

Identificamos no exemplo a oração relativa “*que é ao mesmo tempo um intelectual e um ser humano sensível*”, em que o semantismo das entidades lexicais **intelectual** e **ser humano sensível** acrescenta sentido ao nome, na medida em que define o que o locutor entende por **grande artista**, aqui no caso, um grande artista como Chico Buarque. Para investigar o modo como ocorre a organização semântica construída pelos conteúdos emanados das palavras plenas que compõem a estrutura NqueV, iniciamos resgatando as AIs que provêm da palavra plena **intelectual** e dos sintagmas **ser humano sensível** e **grande artista**:

AI de intelectual = é um ser inteligente **DC** compreende

AI de ser humano sensível = pessoa capaz de refletir e de perceber os fatos **DC** tem ampla visão sobre as coisas

AI de grande artista = apresenta um dom **DC** é um ser bastante especial.

Nesse contexto semântico, o adjetivo *grande* (Y) funciona como modificador que intensifica a força argumentativa que emana do termo **artista** (X), fazendo-a atuar em seu grau semântico mais forte. Conforme especifica Ducrot (2002, p. 11), o termo modificador, representado no exemplo pelo adjetivo *grande*, não traz palavra plena nova ao combinar-se com a AI emanada pelo nome ao qual se refere, representado pelo termo **artista**, mas auxilia na reorganização de seu conteúdo, nesse caso, intensificando sua força argumentativa, ao constituir o sentido do sintagma XY (**grande artista**), funcionando como um modificador realizante.

Já a AI da estrutura NqueV “**grande artista**, que é ao mesmo tempo um intelectual e um ser humano sensível,” é parafraseada pelo seguinte encadeamento argumentativo:

tem um grande dom **DC** reúne as características de ser inteligente e de perceber as coisas.

Podemos constatar que a função argumentativa da oração relativa, o que ocorre por meio da interligação semântica entre as AIs emanadas de suas palavras plenas, é a de definir, explicar o que o locutor entende por grande artista nesse uso da relativa. A estrutura NqueV exerce o papel de acrescentar sentido ao sintagma grande artista, não a todo grande artista, mas definido-o em relação às qualidades atribuídas ao artista Chico Buarque. Considerando a capacidade de resumir manifestada por Chico, o sentido construído pela relativa está semanticamente interligado à AI que emana do sintagma **prodígio de síntese**, parafraseado pelo seguinte aspecto argumentativo:

capacidade excepcional de extrair a essência das coisas **DC** excelência em resumir.

Ainda no que diz respeito a esse contexto enunciativo, a expressão *só* (sinônimo de apenas, somente) marca lingüisticamente o ponto de vista do locutor, funcionando como comentário, na medida em que sua enunciação ratifica o sentido emanado pelo sintagma grande artista: “é um ser especial (inteligente e sensível) **DC** sabe resumir qual é o principal problema do governo atual”. Esse encadeamento constitui a argumentação interna do enunciado em estudo, ao qual subjaz o princípio argumentativo (lugar social comum) de que *apenas seres especiais acumulam qualidades e conseguem realizar atividades extraordinárias, como é o caso de uma boa síntese*.

Dando então seqüência à temática da realidade brasileira, o locutor defende a tese de que mesmo que as coisas melhorem as esperanças são tantas que algumas pessoas nem percebem seu efeito, desesperando-se. Chegamos assim a outros usos da oração relativa:

*“Mesmo quando as coisas melhoram – e no Brasil muitas coisas melhoraram em 2004 -, as esperanças, e **as exigências que delas decorrem**, não diminuem. Pelo contrário. Quem perde as esperanças, quem deixa de exigir são aqueles que chegaram a um tal estado de carência e de privação que já não têm forças para almejar ou reclamar, aqueles que mergulham numa apatia terminal.”*

Nesse caso, a oração relativa “*que delas decorrem*” orienta a que sentido aponta a AI que emana do nome **exigências**, ao associar-se argumentativamente a seu semantismo,

enfatizando dada informação já contida no N, interligando-se semanticamente com o conteúdo que emana da palavra plena **esperanças** (representada lingüisticamente pelo pronome *elas*, na oração relativa). Para entender o modo como o locutor organiza o sentido construído no enunciado em que essa relativa atua, resgatamos as AIs das palavras plenas que orientam seu sentido:

AI de decorrer = derivar de **DC** originar-se de

AI de exigências = esperanças **DC** cobranças

AI de esperanças = desejos **DC** expectativas.

No seu conjunto, os elementos lingüístico-discursivos que constituem o sentido do enunciado evocam o discurso de que “há melhoras **PT** as expectativas não se reduzem”, parafraseado pelo aspecto transgressivo do bloco semântico que constitui o princípio argumentativo de que *quanto maiores forem as expectativas, mais difíceis de serem realizadas*. O locutor percebe esse processo como sendo um fenômeno cumulativo, similar aos juros, orientado pelo sentido que emana da AI do verbo **não diminuir**, cujo aspecto argumentativo pode ser: “reduzir **DC** atenuar seu efeito”, representado, nessa ocorrência, por seu aspecto recíproco: “não reduzir **DC** não atenuar seu efeito”. Já a expressão lingüística *pelo contrário* marca discursivamente o ponto de vista assumido pelo locutor de que “há melhoras **PT** elas não são percebidas”, implicando que “as pessoas não percebem melhoras **DC** desesperam-se e desistem de lutar”. A expressão *pelo contrário* funciona como comentário produzido pelo locutor, atestando que ele se identifica com esse dizer, manifestando-se no nível da enunciação.

Nessa mesma situação enunciativa, observamos dois usos do pronome relativo **quem** (“*quem perde as esperanças*” e “*quem deixa de exigir*”), bem como duas ocorrências de seu termo correlato **aqueles que** (“*aqueles que chegaram a um tal estado de carência e de privação*” e “*aqueles que mergulham numa apatia terminal*”). No exemplo aqui em estudo, o pronome **quem** é semanticamente preenchido por um determinado grupo de pessoas que apresenta dado comportamento: no primeiro uso, **quem** refere-se ao grupo de pessoas que perdeu as esperanças e, no segundo, ao grupo que deixou de exigir, sentido evocado pelas AIs emanadas das expressões **perder as esperanças** e **deixar de exigir**:

AI de perder as esperanças = anular os desejos **DC** eliminar as expectativas

O papel semântico exercido pelo verbo *perder*, cujo sentido implica que essas pessoas tinham esperanças, mas agora não mais as possuem, funciona como um *modificador negativo* (desrealizante) do sentido produzido pela oração relativa, pois perder as esperanças implica ausência, seu sentido oposto: não ter esperanças.

Já a AI de **deixar de exigir** corresponde ao seguinte aspecto argumentativo:

eliminar a demanda **DC** não cobrar

De modo similar ao caso anterior, o verbo *deixar*, cujo sentido implica que essas pessoas exigiam, mas agora não mais o fazem, funciona como *modificador negativo* (desrealizante), pois deixar de exigir significa interromper uma ação que vinha ocorrendo.

Também nos dois usos de **aqueles que**, essas expressões são semanticamente preenchidas por determinado grupo de pessoas: no primeiro caso, trata-se daquelas que não mais têm forças para almejar em função do alto grau de **carência** e de **privação**, sentido emanado pelas AIs dessas palavras plenas, representadas pelos seguintes aspectos argumentativos:

AI de carência = ausência **DC** falta

AI de privação = existir **PT** não poder usufruir.

Já no segundo uso, a expressão **aquele que** é semanticamente preenchida pelo conteúdo que emana do sintagma **apatia terminal**, cuja AI é: “sem ânimo **DC** sem resistência”, sentido construído pelo semantismo que advém da AI de **apatia** “sem ânimo **DC** sem reação” e de **terminal** “final **DC** sem resistência”. Podemos dizer que o locutor concorda com esse ponto de vista, mas não se identifica com ele, já que não o assume em seu dizer, atribuindo-o a outro enunciador que representa um grupo semanticamente generalizado. Ao enunciar-se, o locutor defende o ponto de vista de que se terminarem as esperanças, só restará o desânimo, identificando-se com a perspectiva do grupo de pessoas que lutam até o final,

sem perder as esperanças, sentido sustentado pelo princípio argumentativo de que *a esperança é a última que morre*.

Finalizando a crônica de Scliar, analisamos o valor semântico-argumentativo desempenhado por mais duas orações relativas:

“Mas a esquerda também se equivocava: “Esta será a batalha final”, diz o **hino da Internacional Comunista**, que pouca gente hoje entoia. Lula era o portador das esperanças da esquerda, era o **campeão** que venceria a batalha final. Não foi.”

No primeiro caso, encontramos a oração relativa “*que pouca gente hoje entoia*” orientando o sentido para o qual a AI do sintagma **hino da Internacional Comunista** aponta sem, no entanto, acrescentar-lhe sentido. Para entender o modo como o sentido é construído, criando interdependência semântica, precisamos resgatar a argumentação interna ao sentido orientado pela oração relativa, ao interliga-se semanticamente com a AI que emana do sintagma *hino da Internacional Comunista*, discursos representados pelos encadeamentos argumentativos que seguem:

AI da oração relativa *que pouca gente hoje entoia* = atualmente, a esquerda possui poucos adeptos **DC** apresenta fraca adesão de simpatizantes que sabem cantar seu hino

AI de *hino da Internacional Comunista* = cântico entoado em diversas partes do mundo pelos defensores dos bens coletivos **DC** próprio aos adeptos do comunismo.

No que se refere à função semântica exercida pela palavra instrumental *hoje*, entendemos que ela remete à oração relativa como um todo, situando o dizer no tempo e no espaço, lingüisticamente marcado pela conjugação do verbo **entoar** no presente do indicativo, fazendo referência ao momento da enunciação. O uso do termo *hoje* possibilita que o locutor faça ecoar duas vozes (dois enunciadores): a primeira, E1, com a qual ele se identifica, assumindo-a, refere-se ao tempo presente, ao momento do dizer (quando há poucos adeptos) e a outra voz, E2, que permanece subjacente, com a qual o locutor concorda, mas não assume esse ponto de vista, diz respeito ao tempo passado, anterior à enunciação (quando havia

muitos adeptos). Essa segunda voz traz à tona o passado em que o hino era entoado por um grupo maior, inferindo que era mais forte e mais influente do que atualmente, sentido sustentado pelo princípio argumentativo de que *para ser forte, um partido precisa ter muitos adeptos, que valorizem e cantem seu hino*.

Fora da estrutura NqueV da relativa em estudo, analisamos também o efeito que as palavras instrumentais *mas* e *também* produzem no sentido do enunciado, ao expressar o dizer “*Mas a esquerda também se equivocava: ‘Esta será a batalha final’, diz o hino da Internacional Comunista, que pouca gente hoje entoa.*” Nesse caso, o *mas* funciona semanticamente como elemento lingüístico que articula a oposição existente entre o dizer que o segue (a esquerda estava enganada) com o dizer anterior: de que Henry Luce estava errado ao afirmar em 1956 que em 1980 todo tipo de energia seria gratuita. Nesse contexto, o papel do advérbio *também* é o de interligar semanticamente os dois equívocos, o de Luce e o do partido da esquerda, pois ao enunciar que a esquerda também se equivocava implica a existência de outro engano, já mencionado anteriormente. Tal interdependência semântica é construída com base no sentido que emana da AI da palavra plena **equivocar**, representada por esse aspecto argumentativo: “enganar-se **DC** errar”. Aqui o locutor também opta por organizar seu dizer apresentando um segundo enunciador explícito, E2, marcando lingüisticamente tal dizer por meio de aspas e pelo uso do verbo locutivo *dizer*, manifestando-o por fala direta expressa no hino da Internacional Comunista, ou seja: “*Esta será a batalha final*” – *diz o hino...*”.

No que se refere à segunda oração relativa enunciada nesse mesmo fragmento, ou seja, “*que venceria a batalha final*”, ela também exerce a função semântica de orientar o sentido apontado pelo semantismo que emana do nome **campeão**. Tal processo semântico é efetuado a partir do conteúdo que advém das AIs das palavras plenas **vencer** e **batalha**, predicando o sujeito Lula, que deveria ser o campeão, o vencedor final. O sentido desse enunciado é sustentado pelo princípio argumentativo de que *quem vence é o melhor de todos*. A interdependência semântica é construída pelo conteúdo proveniente do sintagma **vencer a batalha final**, parafraseado pelo seguinte aspecto argumentativo:

é o melhor competidor da briga derradeira **DC** é o vencedor

Esse aspecto argumentativo está semanticamente interligado ao sentido que emana do termo **campeão**, cuja AI consiste em:

melhor competidor **DC** vencedor.

Como vemos, o papel semântico da oração relativa é o de direcionar o sentido apontado pelo nome **campeão**, nessa situação enunciativa, auxiliando na construção do sentido produzido pelo enunciado, cuja argumentação interna consiste em “Lula parecia ser o vencedor da última luta **PT** não foi”, ponto de vista defendido pelo locutor, em seu dizer.

Outro aspecto lingüístico importante a tal construção semântica é a conjugação verbal, tanto do verbo *ser*, representado por *era*, no pretérito imperfeito do indicativo, quanto do verbo *vencer*, representado por *venceria*, no futuro do pretérito do indicativo. Ao enunciar seu dizer por meio do pretérito imperfeito, que dá margem à continuidade ou não da ação, e também do futuro do pretérito, o locutor cria a possibilidade para que diferentes vozes se manifestem, podendo ser interpretadas como uma atitude que tem continuidade ou não. Assim, ao expressar que Lula *era* (pelo menos deveria ter sido) o portador das esperanças da esquerda e também *era* (deveria ter sido) o campeão, que venceria a batalha final, o locutor põe em cena dois enunciadores: E1 e E2. Enquanto se identifica com E1, assumindo o dizer de que “Lula poderia ter sido o vencedor da batalha final **PT** não foi”; concorda com E2, voz subjacente que sustenta a possibilidade de que mesmo que tenha perdido a batalha final, “Lula continua sendo o portador das esperanças da esquerda **DC** talvez ainda vença uma próxima batalha”.

Após analisar o funcionamento individual de cada estrutura NqueV, julgamos pertinente entender também sua atuação semântica no movimento argumentativo que o texto “*Esperanças acumuladas*” constrói no seu conjunto, enquanto discurso. Percebemos que o locutor inicia sua crônica defendendo a tese de que “o governo Lula somou muitas esperanças **PT** as condições do tempo atual não permitem concretizá-las em seu mandato”, o que é explicado pelo aspecto normativo: “Chico Buarque é um ser especial **DC** possui a excelência de resumir em poucas palavras a grande dificuldade enfrentada pelo governo de Lula”, função exercida por duas orações relativas que explicam o que o locutor entende, nesse contexto semântico, por tempo e por grande artista. No primeiro caso, a relativa define o tempo passado (antes da enunciação) e o tempo presente (momento atual, da enunciação). No

segundo uso, define o grande artista Chico Buarque como aquele ser especial que usa a razão e a sensibilidade para entender a realidade que o cerca.

Buscando mostrar ao leitor que “houve melhoras no Brasil **PT** elas não são percebidas”, o locutor se identifica com o ponto de vista de que “as pessoas devem ter esperanças **DC** continuarão lutando e poderão vencer”. Nesse momento, o locutor faz uso da relativa “*que delas decorrem*”, cujo valor semântico é o de enfatizar determinado sentido já contido no nome exigências, sem acrescentar-lhe sentido, uma vez que esse N já está definido. Além disso, o locutor faz uso do pronome relativo *quem* e de seu correlato *aqueles que*, cujos sentidos são preenchidos pelos conteúdos emanados das AIs das palavras plenas atuantes nessas quatro orações relativas: “perder as esperanças”, “deixar de exigir”, “carência”, “privação” e “apatia terminal”.

Alegando também que as esperanças trazem marcas do tempo em que vigoram, o locutor compara o erro cometido por Henry Luce (sobre o valor da energia) com o engano cometido pelo partido da esquerda, pois este acreditava que “Lula seria o vencedor da batalha final **PT** ele não foi”. Nesse exemplo, uma oração relativa exerce a função de orientar o sentido construído pelo sintagma hino da Internacional Comunista, implicando que “restam poucos adeptos **DC** atualmente o partido da esquerda possui pouca adesão”, o que diminui a força do partido. E a outra relativa orienta o sentido que emana do nome campeão, esclarecendo o que o locutor entende por esse termo, ou seja, aquele que vence a última disputa. Mas qual é essa batalha final? É aquela cantada pelo hino da Internacional Comunista, marcado lingüisticamente pelo uso das aspas. Por fim, o locutor encerra sua argumentação, defendendo que se não há intoxicação pela retórica haverá bom senso e a vitória poderá acontecer, isto é, as esperanças poderão ser concretizadas, pelo menos algumas delas.

Análise do texto 3

A enigmática troca de poder

O poder é afrodisíaco, dizia o falecido Ulysses Guimarães (e também Henry Kissinger, e muitos outros políticos), mas não é um afrodisíaco duradouro, sobretudo na democracia, em que alternância é regra. Neste mês, milhares de pessoas, nas prefeituras e câmaras de vereadores de todo o Brasil, estão deixando seus lugares, estão esvaziando as gavetas. Que é, a propósito, uma operação muito dolorosa. O conteúdo de uma gaveta que deve ser esvaziada pode se revelar constrangedor. Não são só as baratas mortas e os cliques enferrujados; são os processos que foram esquecidos, as mensagens que não foram respondidas. E tudo tem de sair dali, levado pelo ex-dono ou ex-dona do lugar.

Há quem não se conforme. Há quem se apegue ao cargo, e isto já gerou até histórias patéticas. Foi o caso do chefe de uma certa repartição, que deveria dar o lugar a seu sucessor. Só que ele não o fazia. Não apenas não esvaziava as gavetas, como permanecia em sua sala, despachando como se nada houvesse acontecido. O superior, de início embaraçado, e logo irritado, preparava-se para medidas mais drásticas, quando foi procurado pela esposa do homem. Em lágrimas, ela explicou que o marido estava seriamente doente e que não duraria muito. Pedia ao novo chefe que o mantivesse no cargo. O que foi feito. Segundo a versão que conheço da história, de fato a substituição veio a ocorrer, mas o que aconteceria se as coisas tivessem tomado outro rumo? Se o homem tivesse melhorado? Se a esposa (e ele) estivessem inventando tudo?

Vocês acham impossível? Pois algo parecido já aconteceu. Há anos um repórter parisiense resolveu investigar a burocracia da RTF, Radio-Télévision Française. Para isto ele criou uma seção própria, inteiramente fictícia; mandou instalar uma mesa, com gavetas cheias, na qual havia uma placa com o nome dele e o nome da suposta seção. Em pouco tempo estava recebendo e despachando papéis, como se fizesse parte do organograma normal. Um triunfo para ele, e, provavelmente, uma alegria para a namorada. Uma história assim é dose maciça de afrodisíaco.

Moacyr Scliar

Também no texto “A enigmática troca de poder”, de Moacyr Scliar, publicado pelo jornal ZH em 10 de janeiro de 2005, encontramos nove situações de uso da oração relativa. Iniciamos analisando o funcionamento argumentativo da oração relativa “*em que alternância é a regra*”, semanticamente interligada ao nome **democracia**, como podemos observar no fragmento abaixo:

“O poder é afrodisíaco, dizia o falecido Ulysses Guimarães (e também Henry Kissinger, e muitos outros políticos), mas não é um afrodisíaco duradouro, sobretudo na **democracia**, em que alternância é a regra.”

Com base na TBS, representamos o sentido produzido por esse enunciado através dos seguintes encadeamentos argumentativos:

o poder é afrodisíaco **DC** é duradouro (essa conclusão permanece implícita ao dizer),

no entanto, como o locutor não está falando de qualquer poder, mas do poder sob o regime democrático, o que ressalta o papel argumentativo da oração relativa “*em que alternância é a*

regra”, na medida em que ela reorganiza o sentido apontado pelo nome **democracia**, explicando-o, uma vez que a idéia de alternância já está contida na AI dessa palavra plena, ele opta por seu encadeamento transgressivo: “o poder democrático é afrodisíaco **PT** não é duradouro”. Essa tomada de posição implica que “o poder democrático não é duradouro **DC** provoca mudanças”, sendo que a função argumentativa da oração relativa é a de modificador realizante, pois intensifica a idéia de mudança, de renovação, já contida no semantismo do nome democracia. A oração relativa explica por que o poder democrático não é um afrodisíaco duradouro, valor que exerce ao encadear-se ao sentido que emana da palavra plena **democracia**, cuja AI é:

é um comando coletivo **DC** exige renovação,

sentido sustentado pelo princípio argumentativo de que *o poder é sedutor, mesmo em comandos mais flexíveis*.

Também podemos explicar o modo como o sentido é construído nessa situação enunciativa, através do fenômeno que Garcia Negroni (1995, 1998)¹⁸ denomina reinterpretação do sentido, o que ocorre por meio da atuação semântica de um modificador sobre-realizante: um terceiro modificador em relação aos dois já apresentados por Ducrot (1995), o realizante e o desrealizante. No caso, tal processo ocorre quando o locutor apresenta o poder sob duas perspectivas: na primeira, o locutor diz que “o poder é afrodisíaco **DC** é duradouro”; na segunda, complementa seu dizer reinterpretando-o, enunciando que “o poder democrático é afrodisíaco **PT** não é duradouro”, papel semântico desempenhado pela relativa, ao modificar a força argumentativa que emana do nome democracia, elemento lingüístico-discursivo importante à constituição do sentido do enunciado.

Quanto à função exercida pelo articulador *mas* no enunciado “O poder é afrodisíaco, dizia o falecido Ulysses Guimarães (e também Henry Kissinger, e muitos outros políticos), *mas* não é um afrodisíaco duradouro, sobretudo na democracia, em que a alternância é a regra”, ele não inverte a orientação do sentido do enunciado, mas serve para sobrepor a leitura

¹⁸ Garcia Negroni faz uma releitura da teoria desenvolvida por Ducrot, percebendo um terceiro elemento modificador, intitulado-o de sobre-realizante. Enquanto Ducrot vê duas espécies de modificadores lexicais, aqueles que intensificam a força argumentativa que emana da palavra plena, realizando-a, e aquele que diminui sua força, desrealizando seu sentido; Negroni vai além e percebe um terceiro tipo: aquele que relê o sentido já expresso anteriormente, sobre-realizando-o (ver bibliografia).

do poder democrático sobre o poder generalizado, possibilitando a co-orientação de que “o poder em geral e o poder democrático são afrodisíacos *mas* só o primeiro é duradouro”. Essa reelaboração do sentido é viabilizada pela informação contida na estrutura NqueV da relativa: enquanto a primeira leitura refere-se ao poder em geral, a segunda diz respeito ao poder democrático: “é um poder afrodisíaco *mas* não é duradouro”.

Percebemos também o fenômeno de polifonia nesse dizer, pois ao expressar, através do posto (E1), que “o poder democrático é afrodisíaco *mas* não duradouro”, o locutor põe em cena outro enunciador (E2), via pressuposto, expressando que “o poder é afrodisíaco **DC** é duradouro”, o que não é o caso do regime de poder que opta pela democracia. O locutor identifica-se com E1, assumindo esse ponto de vista e concorda com E2, atribuindo esse ponto de vista a alguns políticos, como é o caso de Ulysses Guimarães, Henry Kissinger, entre outros mais. Nesse contexto, tanto os verbos *dizer* e *ser* quanto o advérbio *sobretudo* desempenham importante papel argumentativo na organização do sentido produzido pelo enunciado. Os verbos *dizer* (no pretérito imperfeito do indicativo) remetendo ao passado, anterior à enunciação, e *ser* (no presente do indicativo), fazendo referência ao momento atual da enunciação, atestam que o locutor concorda com E2 e identifica-se com E1, assumindo como seu, o segundo posicionamento. Também a palavra instrumental *sobretudo* reforça a adesão do locutor pelo ponto de vista enunciado por E1, pois atribui um caráter de comentário a esse ponto de vista. Segundo Garcia Negroni (1995, p. 107), no que diz respeito às frases “X, mais (X)M.S.”, como é o caso do exemplo aqui em estudo, o locutor sempre se identifica com o ponto de vista expresso pelo modificador sobre-realizante (MS), pois representa um comentário do locutor, que o toma como propósito de sua enunciação.

Dando então seqüência às implicações que uma eleição em nível nacional traz ao ritmo cotidiano das repartições públicas, pois há políticos que saem e que entram, chegamos a novas ocorrências de orações relativas, nessa crônica de Scliar:

“O conteúdo de uma **gaveta** que deve ser esvaziada pode se revelar constrangedor. Não são só as baratas mortas e os cliques enferrujados; são **os processos** que foram esquecidos, **as mensagens** que não foram respondidas. E tudo tem de sair dali, levado pelo ex-dono ou ex-dona do lugar.”

Em um mesmo contexto discursivo, temos três atuações de orações relativas, cujo *encadeamento argumentativo interno ao enunciado* evoca os seguintes discursos:

os pertences devem ser retirados da gaveta **DC** tudo será revelado, implicando que aquilo que o político fez ou deixou de fazer virá à tona, podendo ser um processo constrangedor, ou seja:

a revelação é inevitável **PT** pode ser inibidora.

Em síntese,
a mudança exige o recolhimento dos pertences e a saída do cargo **PT** esse processo pode ser doloroso,

pois a mudança (abandono do cargo político) “pode ser um processo doloroso **PT** é inevitável”.

Nesse contexto argumentativo, o funcionamento discursivo da primeira relativa, isto é, “*que deve ser esvaziada*”, ao interligar-se à AI que emana do léxico **gaveta**, essa oração acrescenta sentido ao nome, especificando, nesse discurso, de que gaveta o locutor está falando: um compartimento que pode guardar segredos. Na estrutura NqueV, destacamos as palavras plenas **gaveta** e **esvaziada**, cujas AIs são representadas pelos seguintes aspectos argumentativos, respectivamente:

compartimento acoplado à escrivania **DC** guarda coisas e objetos de modo reservado

retirado **DC** exposto.

Como vemos, o valor semântico da oração relativa é o de adicionar sentido ao nome **gaveta**, constituindo, segundo Bertrand (2005), uma informação aditiva, pois não se trata de qualquer gaveta, mas daquela que precisa ser esvaziada, implicando que o locutor está se referindo a uma pessoa que está deixando seu cargo, vindo à tona tudo o que ele fez ou deixou de fazer, sentido argumentativamente interligado à AI do termo **constrangedor**: “revela algo indesejado **DC** inibe”. Além disso, a opção que o locutor faz de empregar o verbo modal no fragmento “*O conteúdo de uma gaveta que deve ser esvaziada **pode** se revelar constrangedor*” cria um efeito polifônico, pois faz emergir duas vozes: uma defende o ponto de vista de que “cumpru com seu dever **DC** pode expor-se sem medo”; o outro ponto de vista defende que “não cumpru com seu dever **DC** não pode expor-se sem medo”.

Mas qual poderia ser a origem desse constrangimento? Ou seja, o que poderia conter em uma gaveta que pudesse inibir a pessoa que nela guardava seus pertences? A resposta a essa questão encontra-se no uso de mais duas orações relativas: “*são os processos que foram esquecidos*” e “*as mensagens que não foram respondidas*”, e tudo precisa ser retirado, quer dizer, revelado, cujo encadeamento argumentativo é parafraseado por: “retirado **DC** exposto”.

Quanto à AI do nome **processos**, podemos representá-la pelo seguinte aspecto normativo:

é um documento oficial **DC** é importante e requer atenção,

sentido que está diretamente interligado àquele que emana da palavra plena **esquecidos**, cuja AI é:

existentes **PT** ignorados.

Já a AI da palavra plena **mensagens** constitui-se pelo aspecto normativo:

contato **DC** comunicação.

E a AI que emana do verbo **responder** consiste em:

receber contato **DC** dar retorno,

no entanto, como as mensagens não foram respondidas, prevalece seu aspecto transgressivo (converso):

receber contato **PT** não dar retorno, ignorar.

Observando então o valor semântico que as duas relativas assumem no dizer, percebemos que tanto a relativa “*que foram esquecidos*” quanto a “*que não foram respondidas*”, ao adicionarem sentido aos termos **processos** e **mensagens**, definindo-os, servem como exemplos para justificar por que o conteúdo de uma gaveta pode ser constrangedor, pois representam o posicionamento de que “não cumpriu com seu dever **DC** expor-se é constrangedor”. Enquanto a primeira oração relativa acrescenta sentido ao nome

processos, construindo o sentido do N, de modo semelhante, a segunda relativa adiciona sentido ao semantismo que emana da AI de **mensagens**, criando um sentido novo, próprio dessa situação enunciativa. Ao sentido produzido pelo enunciado subjaz o princípio argumentativo de que *um mandato político é bem cumprido quando todas as questões são resolvidas, não deixando casos pendentes*.

Seguindo na busca de argumentos que possam defender sua tese de que o poder é sedutor, o locutor continua sua argumentação apresentando casos em que as pessoas não querem deixar seus cargos, fazendo uso de mais três orações relativas:

*“Há **quem** não se conforme. Há **quem** se apegue ao cargo, e isto até já gerou histórias patéticas. Foi o caso do **chefe de uma certa repartição, que deveria dar o lugar a seu sucessor. Só que ele não o fazia.**”*

Observamos duas atuações do pronome relativo **quem**, correlato de *aqueles(as) que*. Embora a gramática tradicional diga que, nesses casos, não há um referente, sob a ótica da semântica argumentativa, entendemos que tal pronome é preenchido semanticamente não por um antecedente específico, mas pelo próprio conteúdo lingüístico expresso na oração relativa que **quem** introduz. Assim, no primeiro exemplo o **quem** é semanticamente preenchido pelas pessoas que “precisam deixar o cargo **PT** não aceitam deixá-lo”. No segundo uso, o pronome **quem** é semanticamente preenchido pelas pessoas que “precisam deixar o cargo **PT** agarram-se a ele”. Trata-se de dois subconjuntos de um conjunto maior: aqueles que resistem em deixar seus cargos políticos, pois “precisam deixar o cargo **PT** resistem à mudança”. E o princípio argumentativo que sustenta o sentido construído no enunciado é o de que *eleição democrática implica troca nos cargos, sendo que geralmente poucos permanecem e a grande maioria deve deixar seus antigos postos*.

Procurando entender o modo como o sentido é construído, resgatamos as AIs das entidades lexicais **não se conformar** e **apegar-se**, obtendo seus aspectos argumentativos. No caso de **não se conformar** há polifonia, pois ao expressar o caráter negativo que emana do verbo, o locutor põe em cena dois enunciadores. Um enuncia explicitamente no seu dizer, através do posto, não se conformar com a saída, é o E1; e o outro evoca, ainda que implicitamente, pela pressuposição, o aspecto positivo imanente ao sentido interno dessa entidade lexical, é o E2. Ao enunciar o ponto de vista daqueles que não se conformam, com o

qual o locutor se identifica, infere também o posicionamento daqueles que se conformam com a saída do cargo, com o qual não concorda, negando-o.

Nesse contexto semântico, a AI de **não se conformar** implica:

não aceitar **PT** obedecer (acatar)

Já a AI de **apegar-se** é representada pelo aspecto normativo:

ter afeto **DC** não querer abandonar o cargo.

É pelo fato do político não aceitar sua saída, pois se afeiçoou ao cargo (ou seja, foi seduzido pelo poder), que ele resiste em deixá-lo, mas acaba entregando-o, já que não tem outra solução. Prevalece então o aspecto transgressivo pois, embora não aceite e se apegue ao cargo, o político “precisa entregar o cargo **PT** resiste a fazê-lo”.

Há, no entanto, casos mais complicados, como vemos na ocorrência de outra oração relativa, nessa mesma situação enunciativa: “*chefe de uma certa repartição, que deveria dar lugar a seu sucessor. Só que ele não o fazia.*”, parafraseada pelo seguinte *encadeamento interno ao enunciado*:

é o líder de uma seção **PT** resiste em entregar seu cargo.

A esse sentido subjaz o princípio argumentativo de que *o poder é sedutor, sendo difícil resistir a ele*.

Nesse uso, o papel semântico da oração relativa “*que deveria dar o lugar a seu sucessor*” é o de direcionar o sentido que emana do sintagma **chefe de uma certa repartição**, orientando a direção à qual aponta sua AI, nessa situação enunciativa, ao interligar-se semanticamente ao sentido que emana da AI de *sucessor*.

O modo como o locutor organiza seu dizer, optando pelo uso do verbo *dever*, no futuro do pretérito, cria o efeito de polifonia, pois põe em cena dois enunciadores: um ponto de vista que é assumido pelo locutor (pois há identificação), defendendo que “deve entregar o

cargo **DC** o entrega” e outro deixando implícito, no nível da pressuposição, que “deve entregar o cargo **PT** resiste em fazê-lo”, por fim: “não há escolha **DC** deixa o cargo, entregando-o a seu substituto”. Terminada então a resistência, que funciona como transgressão da regra, a situação volta à sua normalidade: “continua não aceitando a troca **PT** cede e entrega o cargo”.

O relato do caso do chefe que resistia a entregar seu cargo remete a outra atuação de uma oração relativa, na mesma crônica:

*“Segundo a **versão** que conheço da história, de fato a substituição veio a ocorrer, mas o que aconteceria se as coisas tivessem tomado outro rumo? Se o homem tivesse melhorado? Se a esposa (e ele) estivessem inventado tudo?”*

Temos, nesse fragmento, a oração relativa “*que conheço da história*”, direcionando a que sentido aponta o conteúdo que emana da AI da palavra plena **versão**, contribuindo com a construção do sentido produzido nessa situação discursiva. Identificamos então os aspectos discursivos evocados pelas AIs das palavras plenas **versão** e **conhecer**:

AI de versão = conteúdo **DC** informação

AI de conhecer = saber **DC** estar informado.

Nessa ocorrência, não se trata de qualquer história, mas daquela que o locutor vinha explanando: do homem “doente” que não queria abandonar seu cargo público. Já a versão é aquela conhecida e assumida pelo locutor, marcada lingüisticamente pelo uso do verbo *conhecer*, na primeira pessoa do singular (*conheço*). Ao dizer “essa é a versão que conheço da história”, o locutor pressupõe, criando polifonia, que existem outras concepções sobre o acontecido, o que é sustentado pelo princípio argumentativo de que *uma mesma história possui várias interpretações*: “este é um dos pontos de vista sobre o caso **PT** existem outros”. Chega-se mesmo a dizer que um acontecimento tem tantas versões quanto o número de vezes que é relatado, pois cada pessoa conta seu modo de ver os fatos, tornando-os subjetivos e particulares a cada ponto de vista.

Ainda quanto à construção do sentido, ao empregar a expressão *de fato*, o locutor assume o ponto de vista de que “a história era verdadeira **DC** o sucessor pôde assumir seu cargo”. Para destacar a possibilidade de serem fatos inventados pelo homem e por sua esposa, o locutor emprega o articulador *mas* com sentido de inversor da orientação apontada pelo enunciado, como vemos: “*mas o que aconteceria se as coisas tivessem tomado outro rumo?*”. Em termos de articulação, temos: “a história era verdadeira *mas* os fatos poderiam ter sido inventados”, criando a possibilidade de que a história tivesse sido inventada e tudo não passasse de mentiras para se manter no cargo. Nessas condições, o locutor faz uso de perguntas não com o objetivo de que o interlocutor as responda, mas para conquistar sua adesão, fazendo com que o leitor seja solidário a seu ponto de vista de que o poder é sedutor.

Para finalizar sua argumentação em defesa de que o poder seduz, o locutor cita outro caso em que um repórter intencionava comprovar o quanto era burocrático o funcionamento da rádio em que trabalhava, em cujo relato encontramos a atuação de uma última oração relativa, que encerra o texto de Scliar:

“Há anos, um repórter parisiense resolveu investigar a burocracia da RTF, Radio-Télévision Française. Para isto ele criou uma seção própria, inteiramente fictícia; mandou instalar uma **mesa**, com gavetas cheias, na qual havia uma placa com o nome dele e o nome da suposta seção. Em pouco tempo estava recebendo e despachando papéis, como se fizesse parte do organograma normal.”

Resgatando a argumentação interna a esse enunciado, identificamos o seguinte encadeamento argumentativo:

um repórter deseja comprovar o caráter burocrático da RTF **DC** simula a existência de um setor, com mesa e identificação.

A execução dessa estratégia ressalta a importância semântica da estrutura NqueV na constituição do sentido da situação enunciativa em estudo, pois as AIs que emanam das palavras plenas **placa** e **nome** servem para descrever o sentido evocado pelo termo **mesa**. Não se trata de uma mesa de cozinha ou de sala, mas de uma mesa de escritório, uma escrivaninha (com gavetas cheias), função argumentativa desempenhada pela oração relativa “*na qual havia uma placa com o nome dele e o nome da suposta seção*”.

Para explicar esse funcionamento semântico, iniciamos resgatando o sentido que emana da AI da palavra plena **mesa**:

móvel de escritório **DC** contém gavetas, papéis e identificação,
sentido orientado pelas AIs que provêm das palavras plenas que descrevem a mesa em questão:

AI de placa = é um objeto exposto publicamente **DC** comunica

AI de nome = designação **DC** identificação.

Podemos dizer que o sentido produzido pelo enunciado exprime o princípio argumentativo de que, *em nossa sociedade, é de praxe ter uma mesa com identificação em trabalhos burocráticos (de escritório).*

Após entender o funcionamento da relativa no enunciado em que atua, procuramos compreender também seu valor semântico a partir do movimento argumentativo construído pelo texto “*A enigmática troca do poder*”, enquanto discurso. Ao falar das eleições para prefeitos e vereadores, realizadas em 2004, o locutor defende seu ponto de vista com base no aspecto argumentativo de que “o poder em geral é afrodisíaco **DC** é duradouro”, mas no que se refere ao regime democrático “o poder é afrodisíaco **PT** não é duradouro” e, “não sendo duradouro **DC** provoca mudanças no governo”. Situação enunciativa em que a estrutura NqueV exerce papel semântico fundamental na tomada de posição do locutor, direcionando o sentido atribuído a seu dizer, pois ao explicar o tipo de poder, via nome democracia e seu caráter de alternância (através da oração relativa), essa estrutura NqueV passa a orientar o sentido que o locutor assume no decorrer de todo o discurso: de que o poder seduz.

Apresentado o tema em discussão, o locutor descreve algumas implicações que a troca de poder (já que é democrático) tende a provocar: “o poder é democrático **DC** exige mudanças”. Tal abordagem conta com a atuação linguístico-semântica de novas orações relativas: *gaveta que deve ser esvaziada, processos que foram esquecidos e mensagens que não foram respondidas*, exemplos que servem para explicar a posição do locutor de que a mudança pode se constituir em um procedimento de difícil realização, ou seja, “é preciso deixar o cargo **PT** esse processo pode ser dolorido”. Nos três casos, as orações relativas

acrescentam sentido ao nome (N) a que se referem, construindo seu sentido. É importante ressaltar que o locutor poderia ter optado pelo uso do adjetivo em vez da oração relativa (adjetiva). No entanto, tal escolha não daria o caráter de ação, de movimento que subjaz a uma mudança.

Para elucidar o quanto uma troca de poder pode ser complicada, o locutor alega haver pessoas que não querem deixar seu cargo e apegam-se a ele, comprovando a tese de que o poder é sedutor: “o poder é sedutor **DC** é fácil apegar-se a ele”. Duas orações relativas auxiliam na construção desse dizer, cujo papel argumentativo consiste em preencher semanticamente o pronome relativo *quem*, nessa ocorrência. O primeiro **quem** remete às pessoas que não aceitam a mudança, e o segundo, àquelas que se agarram ao cargo, sendo que ambos os grupos não querem deixar seu posto político. O locutor cita também o caso específico de um homem que não aceitava deixar seu cargo e continuava agindo como se a mudança não tivesse ocorrido: “houve troca de poder **PT** foi ignorada (**DC** o poder é sedutor)”. Nesse contexto semântico, a relativa “*que conheço da história*” aponta o sentido assumido pelo nome **versão**: aquela de que o locutor tem notícia, implicando o efeito polifônico de que uma história apresenta muitas interpretações.

Por fim, o locutor encerra sua argumentação apresentando outro caso que pode vir a sustentar que o poder é sedutor: “um repórter deseja comprovar que a RTF é burocrática **DC** cria uma seção com mesa e identificação”. Em seguida, estava operando, sem que as pessoas se dessem conta da montagem, comprovando sua tese. Nesse exemplo, encontramos a relativa “*na qual havia uma placa com o nome dele e o nome da suposta seção*” que, ao interligar-se semanticamente à AI do nome **mesa**, orienta a que sentido seu semantismo aponta, nessa situação enunciativa, descrevendo a mesa instalada: uma mesa de escritório. Enfim, todos os exemplos citados servem para comprovar a tese com a qual o locutor se identifica e que inicia seu discurso: “*o poder democrático é afrodisíaco **PT** não é duradouro*”.

6.3 Discussão e sistematização do resultado dos dados analisados

Num total de 3 crônicas, recortamos 14 fragmentos discursivos, nos quais analisamos 25 ocorrências de orações relativas (vistas como unidade semântica). A partir de uma análise semântico-argumentativa do funcionamento discursivo dessas orações, chegamos às seguintes constatações:

- o tipo de pronome relativo empregado não interfere diretamente no sentido produzido pelo encadeamento argumentativo, pois a escolha em empregar o conector **DC** ou **PT** é orientada pelo conteúdo existente no semantismo das palavras plenas, manifestado através de sua AI, e não pelas palavras instrumentais, como é o caso do pronome relativo;
- há um princípio argumentativo que sustenta o encadeamento produzido pelo enunciado, a partir do qual o locutor manifesta-se ora via norma, ora transgredindo-a, confirmando a tese defendida por Carel (2005) de que é da própria natureza do enunciado exprimir um princípio argumentativo, isto é, o sentido de todo enunciado é construído pela relação semântica estabelecida entre dois segmentos: S1 e S2, que o constituem;
- em termos de descrição semântico-argumentativa, a idéia de restrição e de explicação assume papel secundário, pois o encadeamento, através da interdependência semântica entre S1 e S2, é construído com base na AI que a palavra plena contém em seu semantismo, e pela relação que estabelece com as demais entidades lexicais aí associadas e combinadas. Esse processo de combinação e associação ocorre de modo similar tanto em orações que a gramática tradicional classifica como restritiva quanto na explicativa;
- Tanto as palavras plenas atuantes na estrutura NqueV, quanto as que estão fora dela interligam-se, construindo a orientação para a qual o sentido do enunciado aponta, ou seja, para a formação do discurso, enquanto unidade semântica;
- As forças argumentativas emanadas pelas palavras plenas existentes nas estruturas NqueV estudadas, bem como as palavras instrumentais aí presentes, caracterizam um nome ou uma expressão (substantivo, pronome, sintagma) a que se referem, adjetivando-o, criando um elo argumentativo, que contribui de forma direta com a construção do sentido do enunciado. Sob um ponto de vista semântico-argumentativo não dizemos que a oração relativa é subordinada à principal, mas que ela contribui de modo efetivo, ao interligar-se argumentativamente com as demais entidades lexicais, para a construção do sentido do enunciado;

- Em discursos efetivamente produzidos, como é o caso do sentido construído pela oração relativa, nosso objeto de análise, a AI das palavras plenas em estudo é contextual, pois constrói seu sentido pela relação estabelecida com outros termos que atuam no enunciado. É pela relação criada entre os encadeamentos que expressam a AI das entidades lexicais que o sentido é construído. No caso das orações relativas analisadas, é sua relação com o N e com a AI emanada de outras palavras plenas, e também com sua combinação com determinadas palavras instrumentais, que o sentido do enunciado se produz;
- O sentido do enunciado se constrói a partir da relação de interdependência semântica produzida em dois eixos: a) pela relação criada entre os elos semânticos estabelecidos entre os encadeamentos argumentativos que expressam a AI das palavras plenas, no eixo sintagmático, e b) pela posição que o locutor assume, ao dialogar com diferentes enunciadores que ele põe em cena em seu discurso, no eixo paradigmático. Esses dois eixos definem o sentido do enunciado não só pela construção dos encadeamentos, mas também pelo sentido que emana das entidades lexicais constituintes do discurso.

Nessas condições, a análise descritivo-explicativa das orações relativas selecionadas nos mostra que, de modo geral, tais orações desempenham o papel semântico de caracterizar, qualificar um termo, que pode ser um nome, um pronome ou um sintagma, conforme orienta a GT, exercendo a função morfossintática de adjetivo. No entanto, sob a perspectiva da Semântica Argumentativa, via TBS, constatamos que, além do comportamento generalizado de adjetivar, esse fenômeno lingüístico assume um valor argumentativo particular em cada enunciado em que opera. Para verificar um possível funcionamento regular, foi preciso desvendar e entender as particularidades de cada uso, isto é, compreender o papel semântico-argumentativo que cada oração relativa exerce na situação enunciativa em que é empregada, permitindo assim identificar o que elas apresentam em comum, constituindo um funcionamento sistematizado.

Depois de analisar as vinte e cinco ocorrências das relativas extraídas das três crônicas selecionadas, percebemos que, de maneira generalizada, elas auxiliam na construção do sentido do enunciado em que operam acrescentando ou não sentido ao termo ao qual se referem, o N da estrutura NqueV, função exercida sob diferentes modalidades. Ela pode adicionar sentido ao N, definindo-o ou preenchendo-o semanticamente, mas também pode interligar-se a ele, modificando sua força argumentativa ou orientando a que direção o sentido

do enunciado em que atua aponta, sem acrescentar-lhe sentido, não trazendo informação nova, apenas reorganizando ou orientando aquele sentido que já está contido na AI do N ou do V.

Resumimos, então, seus papéis semânticos em quatro diferentes funcionamentos: 1 o primeiro grupo reúne as relativas que acrescentam sentido ao termo ao qual se referem (nome, pronome ou sintagma), definindo-o; 2 o segundo grupo orienta o sentido do termo ao qual o V se refere (nome, pronome ou sintagma) interligando-se semanticamente ao conteúdo que emana da AI desse nome, apontando a direção argumentativa do sentido construído nessa situação enunciativa, ao ressaltar um aspecto semântico já existente no semantismo do N, sem acrescentar-lhe sentido novo; 3 o terceiro grupo é representado pelas relativas que modificam a força argumentativa que emana do N, funcionando como modificador, tanto realizante quanto desrealizante (ou sobre-realizante). São aquelas orações que não apresentam palavras novas ao combinarem-se com a AI que advém do termo ao qual se referem na estrutura NqueV. Elas se contentam em modificar o sentido já existente no N, reorganizando-o; 4 o quarto grupo de relativas diz respeito ao papel exercido pelo pronome relativo *quem* e seu termo correlato *aquela(s) que /aquela(s) que*. Nesse uso, a oração relativa desempenha a função argumentativa de preencher semanticamente o pronome relativo que, nesta estrutura NqueV, é vazio e exerce a função de N. A relativa efetua tal papel com base no(s) conteúdo(s) que emana(m) da(s) AI(s) da(s) palavra(s) plena(s) existente(s) em V.

Para melhor entender os diferentes funcionamentos semânticos exercidos pelas relativas estudadas, agrupamos seus exemplos em conformidade com o esquema anteriormente apresentado:

1 Exemplos de relativas que acrescentam sentido ao termo, **definindo-o**, ou seja, **constroem o sentido do N**:

“pessoas que não se conhecem” (Texto1);

“de todas as coisas que as duas pessoas têm indiscutivelmente em comum” (coisas em comum) (T1);

“um tempo em que elas não podem se realizar” (Texto2);

“grande artista, que é ao mesmo tempo um intelectual e um ser humano sensível,” (T2);

“gaveta que deve ser esvaziada” (Texto3);

“os processos que foram esquecidos” (T3);

“as mensagens que não foram respondidas” (T3).

2 Exemplos de relativas que não adicionam sentido ao nome (sintagma ou pronome), mas orientam o sentido produzido pelo enunciado em que operam, função exercida a partir do conteúdo que emana da AI das palavras plenas de V, combinadas com a AI de N, formando um encadeamento argumentativo:

“*assunto prioritário da espécie, que (só) não inaugura todas as conversas*” (T1);

“*as exigências que delas decorrem,*” (T2);

“*hino da Internacional Comunista, que pouca gente hoje entoa*” (T2);

“*campeão que venceria a batalha final*” (T2);

“*chefe de uma certa repartição, que deveria dar o lugar a seu sucessor*” (T3);

“*versão que conheço da história*” (T3);

“*mesa (com gaveta cheia), na qual havia uma placa com o nome dele e o nome da suposta seção,*” (T3).

Nesse mesmo grupo, no caso em que o pronome indefinido *tudo* atua como N, na estrutura NqueV, a relativa (V) orienta seu sentido preenchendo-o semanticamente, de modo semelhante ao processo que ocorre no uso do pronome relativo *quem*:

“*tudo que não é com ou sobre a morte*” (T1).

3 Exemplos de relativas que funcionam como modificadoras do sentido que emana do nome a que se referem, reorganizando a atuação de sua força argumentativa:

“*fila que não anda*” (T1) – modificador desrealizante;

“*democracia, em que a alternância é a regra*” (T3) – modificador realizante (ou sobre-realizante, sob o enfoque de GARCIA NEGRONI, 1995, 1998).

4 Exemplos de relativas que preenchem semanticamente o pronome relativo *quem* (e seu temo correlato *aqueles que*), que funciona como N na estrutura NqueV, colaborando na construção do sentido do enunciado como um todo:

“*(mas há) quem diga que toda conversa*” (T1);

“*(para) quem não aceita a própria morte*” (T1).

“*quem perde as esperanças*” (T2);

“*quem deixa de exigir*” (T2);

“*aqueles que chegaram a um tal estado de carência e de privação*” (T2);

“*aqueles que mergulham numa apatia terminal*”(T2);

“(há) *quem não se conforme*” (T3);

“(há) *quem se apegue ao cargo*” (T3).

Sintetizando essa esquematização, observamos que no grupo 1 e no 4, é o próprio sintagma N(que)V que orienta o sentido produzido pelo enunciado em questão; já no grupo 2, é a oração V (através da(s) AI(s) da(s) palavra(s) plena(s) aí existente(s), ao associar(em)-se semanticamente ao conteúdo extraído da AI de N), que orienta o sentido apontado pelo enunciado; por fim, no grupo 3, é o conteúdo que emana da AI do N que orienta o sentido do enunciado, conforme quadro abaixo:

Grupo das orações relativas	elemento da estrutura NqueV que orienta o sentido do enunciado
1 e 4	N(que)V
2	V
3	N

Para enriquecer a discussão dos dados analisados, estabelecemos um paralelo entre a descrição das relativas observadas nos livros de LP e o modo como elas se apresentam sob uma perspectiva semântica da língua em uso, ao atuarem no discurso.

6.4 Comparação entre a descrição da oração relativa no livro didático e seu funcionamento semântico-argumentativo no discurso analisado

Confrontando o estudo da oração relativa efetuado no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) com nossa descrição desse fenômeno lingüístico, percebemos que houve mudança de enfoque, pois ainda que o saber oração relativa continue sendo o mesmo, mudou o modo de abordá-lo, houve uma passagem da preocupação com a classificação, com a estrutura dissecada da língua, para a compreensão de seu funcionamento no discurso, com o sentido que produz. Enquanto os autores do LDLP preocupam-se em definir, classificar e aplicar esse saber em exercícios autônomos e fragmentados, dando ênfase aos aspectos

morfológicos e sintáticos da língua, nossa análise das relativas procurou focar seu papel argumentativo no sentido construído, enfatizando o caráter semântico da língua.

Buscando renovar a abordagem tradicional da língua, que tem os princípios da GT como apoio teórico e metodológico, nos apoiamos em outras teorias da Ciência da Linguagem, como é o caso das teorias semânticas que enfocam o enunciado e o discurso, mais especificamente na ANL/TBS. Com essa postura, deixamos de ver a oração relativa como subordinada à oração principal de uma dada frase composta e passamos a vê-la atuando em determinado contexto lingüístico, contribuindo com a construção do sentido produzido pelo enunciado.

Tal enfoque do funcionamento da língua implica reconhecer que *alguém diz algo a outro alguém, em dado momento e lugar social, com determinada intenção, o que especifica o modo de dizê-lo, ou seja, a maneira como o locutor organiza o dizer, ao construir seu discurso*. Passamos de um posicionamento teórico meramente metalingüístico, cuja preocupação é falar sobre a língua, a uma ótica discursiva, cujo interesse está no efeito de sentido que determinada estrutura lingüística produz ao ser empregada em certa situação enunciativa. Deixamos de ver a língua enquanto estrutura, forma morta, destituída de sentido, e passamos a entendê-la como uma materialidade viva, operando em diferentes situações de nosso cotidiano, construindo sentido.

Esse diferente modo de abordar a língua não implica que não mais possamos defini-la e classificá-la, nem mesmo que ignoramos sua constituição fonética e morfológica, bem como seu funcionamento sintático, mas significa que precisamos entendê-la em seu uso efetivo, como entidade cultural viva, em constante transformação, cujo papel principal é o de construir sentido, na medida em que o sujeito interage no meio em que vive, conforme preconizam os PCNs, como vimos no segundo capítulo da presente pesquisa.

De modo similar ao funcionamento da oração relativa, todo fenômeno lingüístico só tem razão de ser, só constitui sentido, quando atua em uma situação de comunicação (portadora de significado), estabelecendo relação com outros elementos lingüísticos, criando um contexto interlocutivo (discursivo). Ao ser extraído de suas diferentes possibilidades de uso, metodologia adotada pelos adeptos da GT, qualquer elemento da língua perde seu sentido (sua razão de ser), tornando-se um objeto morto, por isso só resta defini-lo e classificá-lo, já

que está isento do sentido construído pelo uso, fazendo com que sua aplicação seja um exercício mecânico e fragmentado. Ao mudar a metodologia empregada em nossa abordagem semântica da oração relativa, procuramos resgatar os sentidos produzidos por seus diferentes empregos (o que, por muitos séculos, foi excluído pela GT), analisando-a em seus diferentes funcionamentos, ou melhor, buscando compreender os diversos usos que nossa linguagem cotidiana cria a esse fenômeno lingüístico, na medida em que nos comunicamos.

7 CONCLUSÕES

Conforme defendemos na introdução, e fomos constatando ao longo de nosso trabalho, o ensino dos aspectos lingüísticos são importantes e também devem fazer parte do processo que constitui o ensino e aprendizagem de língua, juntamente com questões que dizem respeito à recepção e à produção textual, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, esse saber, assim como sua prática metodológica, precisa ser reorganizado e redimensionado, pois não pode ser confundido com a velha prática de dissecar e classificar os termos da língua, desconsiderando seu uso, metodologia empregada pela GT, tão enraizada em nosso ensino de língua.

O ensino do funcionamento lingüístico é relevante quando tem como interesse o sentido que construímos, ao nos comunicarmos. Como observamos em nossa análise semântica das relativas, esse saber lingüístico influencia argumentativamente no sentido produzido, comprovando a tese de que a argumentação está inscrita na própria estrutura da língua (ANSCOMBRE e DUCROT, 1983), no semantismo do léxico, segundo defende a ANL/TBS, teoria lingüística que sustenta nossa descrição do fenômeno lingüístico oração relativa. Enfim, o presente estudo leva a crer que não podemos abrir mão da atividade lingüística no ensino de LM, todavia, essa prática precisa ser efetuada sob uma perspectiva enunciativa (GERALDI, 2001, POSSENTI, 2002, TRAVAGLIA, 2003, NEVES, 2003 e ILARI, 2003), tendo como base teorias da linguagem que definem a língua como ato interativo, processo interlocutivo produzido por um locutor que se dirige a um interlocutor, movido por uma intenção, criando dada situação, com tempo e lugar determinados, fatores que delimitam e caracterizam o sentido construído.

Tal postura diante do ensino de língua não significa que a abordagem da atividade lingüística deva ser abolida dessa prática escolar, mas que a descrição tradicional efetuada sob a perspectiva teórica da GT não serve de referência, já que essa gramática não pode ser aplicada ao discurso, grande causa do atual fracasso na construção desse saber (BRÄKLING, 2003; MARCUSCHI, 2006). Como vimos no terceiro capítulo deste estudo, existem diferentes concepções de gramática, todas importantes ao ensino produtivo de língua quando adequadas aos objetivos propostos. O importante é que o professor tenha domínio sobre esse conhecimento teórico e saiba adequá-lo à sua prática em sala de aula (POSSENTI, 2002; ILARI, 2003), efetuando as diferentes etapas que constituem a transposição didática do saber.

Para que a aula de Português funcione como prática em que o aluno possa desenvolver seu potencial comunicativo e o estimule a refletir sobre a realidade que o cerca, a língua precisa ser entendida e estudada como materialidade lingüística dotada de sentido, constituída por um ato argumentativo (DUCROT e CAREL, 1999). Comunicar é, nessa ótica, defender um ponto de vista, é argumentar, o que implica a intenção de que o outro (que pode ser real ou imaginário) aceite meu posicionamento (seguindo a norma, via DC), ou posicione-se contra ele (transgredindo-a, via PT), apresentando argumentos na tentativa de convencer-me a aderir a sua tomada de posição. Podemos dizer então que o ato comunicativo cria, por natureza, um debate entre indivíduos (DUCROT, 1987, 1988), pois consiste em um processo interativo, um constante diálogo.

A análise semântico-argumentativa da oração relativa no enunciado em que atua nos mostra que a proposta discursiva de ensino de LM sugerida pelos PCNs é aplicável e, com boa vontade, muito estudo e empenho, sem medo de experimentar o diferente, essa nova abordagem de língua e de linguagem, enquanto prática interlocutiva, pode, paulatinamente, nortear o ensino de língua na escola, tanto no EF quanto no EM. Não queremos dizer que a nossa abordagem seja a única possível, nem mesmo que seja a melhor maneira de descrever o uso da oração relativa, mas trata-se de uma proposta em que se pode perceber tal fenômeno lingüístico operando na língua, como forma, na medida em que produz sentido, no nível da fala, enquanto atualização da língua, articulando-as. A descrição do funcionamento semântico da oração relativa no sentido construído pelo discurso em que toma parte parece ser uma contribuição metodológica eficaz para pôr em prática, no meio escolar, a proposta efetuada pelos textos oficiais, pois possibilita uma abordagem enunciativa da língua, descrevendo-a em uso, ao produzir sentido.

O estudo argumentativo da oração relativa comprova nossa hipótese geral de que o funcionamento lingüístico da língua é de fundamental importância à constituição do sentido e que a ANL/TBS serve como instrumento teórico à descrição desse saber lingüístico, pondo em prática o ensino de LM como ato interativo, conforme orientam os PCNs. A abordagem enunciativa que efetuamos das relativas reforça a tese defendida pela TBS de que a argumentação está inscrita na estrutura interna da língua, e não em sua exterioridade, o que ressalta a importância de entender e saber lidar com o ensino e aprendizagem de LM sob a perspectiva da *langue* (língua), na medida em que essa é atualizada no nível da *parole* (fala), articulando-as. Em síntese, é o ato de construir sentido, de argumentar, que deve orientar

nossa abordagem desse conteúdo lingüístico, tanto no EF quanto no EM, e a forma precisa ser vista como elemento que viabiliza a construção do sentido, materializando-o.

Foi preciso, nesse contexto, considerar o ensino de LM não só sob seu enfoque lingüístico, mas também enquanto processo didático-pedagógico, orientações encontradas na teoria de TD (SCHNEUWLY, 1994; BRONCKART e GIGER, 1998; HALTÉ, 1992, 1998; PETITJEAN, 1998ab; GARCIA-DEBANC, 1998) tanto no que se refere à seleção do objeto, à determinação dos objetivos, ao procedimento metodológico, à elaboração das seqüências didáticas, ao processo avaliativo, quanto à escolha e transposição das teorias de referência. Tal percepção implica uma mudança nos programas que regem os Cursos de Letras, formadores dos futuros professores de Português, pois além das teorias da linguagem também precisam contemplar teorias psicológicas e didático-pedagógicas. É necessário entender o processo de produção do conhecimento sob diferentes enfoques: cognitivo, afetivo, social e não apenas sob uma perspectiva teórica ou técnica. Dominar o saber lingüístico-discursivo que será ensinado é de fundamental importância ao professor de Português, mas não é suficiente para garantir o sucesso do ensino e aprendizagem de língua, pois ele também precisa conhecer e saber lidar com as diferentes etapas que constituem essa prática escolar, que envolve questões didáticas e pedagógicas. Enquanto as questões didáticas referem-se à relação que o professor estabelece com o saber, no eixo do ensino, as questões pedagógicas remetem à relação estabelecida entre professor/aluno e deste com o saber, no eixo da aprendizagem (PETITJEAN, 1998ab).

No que tange à identidade do professor de LM, concordamos com Bocchese (2002), quando a autora defende em sua tese de doutorado que o valor excessivo atribuído às teorias lingüísticas e literárias, em detrimento das questões psicológicas e pedagógicas, acaba confundindo seu papel, pois não chega a ser um lingüista nem um gramático, sem saber qual é sua real função. Então nos perguntamos, o que é afinal ser professor de Português? A partir de nosso estudo, acreditamos que deva ser um profissional conhecedor do funcionamento do processo que constitui a língua empregada em nosso dia-a-dia (saber adquirido através do estudo de diferentes teorias da linguagem, ao longo de sua formação no meio acadêmico), mas também seja um estrategista que saiba pôr o saber expresso pelas teorias em prática, na sala de aula, através de seqüências didáticas adequadas ao objetivo proposto, ao nível de conhecimento do aluno alvo. Além disso, o professor precisa estar apto a avaliar se o saber

almejado foi construído, criando estratégias adequadas para sanar as dificuldades apresentadas no decorrer da aprendizagem de uma língua.

Sugerimos, então, que o Curso de Letras, no que tange às Licenciaturas, abra mais espaço a questões referentes a questões culturais, sociais, psicológicas, ontológicas, psicopedagógicas, e ao processo didático e pedagógico que constitui o ensino de LM. Acreditamos que esses novos saberes (teorias) podem ser engajados nas disciplinas já existentes, redimensionando suas ementas, ou podem receber espaço individualizado, em disciplinas específicas, administradas por Didaticistas, como é o caso de algumas universidades da Europa, experiência vivenciada na Universidade Paul Verlaine, em Metz, na França, onde realizamos nosso estágio de aperfeiçoamento no exterior, referente à temática TD.

Temos consciência de que o ideal seria abordar o saber, aqui, no caso, a oração relativa, a partir de todas as etapas de transposição que ele passa até chegar a seu estado de saber adquirido, no entanto, os limites do presente estudo e os recortes necessários em função do objetivo almejado não nos encaminharam a tal abordagem. Nessas condições, deixamos como sugestão que futuros pesquisadores, preocupados com a eficácia do ensino de LM, realizem trabalhos que envolvam tanto o eixo de ensino quanto de aprendizagem. Sugerimos, por exemplo, uma pesquisa que aborde o ensino lingüístico (das relativas ou de outro saber gramatical) desde sua transposição de saber científico a saber didatizado, e seu efeito no material escolar e na aula propriamente dita, sob uma perspectiva didática, até chegar ao saber a ser produzido em aula e adquirido pelo aluno, enfatizando o aspecto pedagógico desse processo. A abordagem do saber adquirido pelo aluno envolve análise das aulas e também de trabalhos por ele realizados durante o processo de ensino/aprendizagem de língua. Embora tenhamos direcionado nossa atenção à relação que o professor estabelece com o saber, destacando seu papel na passagem do saber teórico a saber a ser ensinado, ressaltamos o quanto a continuidade de tal processo é importante já que é o saber adquirido pelo aluno que constitui o verdadeiro objetivo de todo ensino. Dito de outro modo, todo ensino está voltado a uma aprendizagem, mesmo que ela não ocorra conforme o desejado. Sugerimos então a realização de diferentes trabalhos que estudem o processo de ensino e aprendizagem na sua íntegra, abordando todas as etapas que o saber percorre até tornar-se um bem adquirido (um saber-fazer).

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao estudo do modo como o livro didático de LP descreve o saber oração relativa, percebemos que tanto o autor quanto a editora estão preocupados em abordar o ensino de língua, mais especificamente de gramática, sob um enfoque semântico, na tentativa de contemplar as exigências efetuadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com vistas a que sua coleção seja aprovada e recomendada pelo PNLD. Mas a descrição do saber lingüístico mostra que, embora haja a intenção de conceber a língua sob uma concepção interativa, em uso, as raízes da GT ainda são muito fortes e os autores acabam encontrando dificuldades em articular a abordagem tradicional com as teorias da linguagem voltadas ao texto e ao discurso, apresentando pouco avanço no que tange ao aspecto semântico da língua em uso, prevalecendo questões referentes a seu funcionamento morfossintático.

Pudemos perceber que o material didático voltado ao EF apresenta mais inovações na abordagem semântica da língua do que o material direcionado ao EM, pois geralmente parte de textos e procura estudar as questões lingüísticas de modo contextualizado, operando em situações enunciativas, buscando engajá-las na produção textual (ainda que haja mais tentativa do que resultado, trata-se de um começo). Já o livro do EM apresenta procedimento mais tradicional, aborda poucos textos e preocupa-se em definir e classificar o conteúdo estudado, aplicando-o em exercícios autônomos, em frases isoladas, isentas de sentido, já que não se encontram em situação enunciativa. A preocupação maior está em definir, classificar e aplicar o conteúdo gramatical em exercícios, geralmente frases soltas que não viabilizam a sistematização do saber. Acreditamos que essa seja uma das grandes causas do pouco efeito produtivo que o ensino de língua vem produzindo no meio escolar, na sua prática cotidiana, o que exige mudanças tanto no procedimento didático quanto pedagógico.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de Linguistique Appliquée** n° 83, p. 7-18, juil-sept 1991.

ANSCOMBRE, J-C. (org.) **Théorie des topoï**. Paris: Kimé, p. 11-47, 1995.

_____. Pero/sin embargo en la contra-argumentación directa: razonamiento generacidad léxico. **Signo y Señal**, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, p. 75-106, 1998.

ANSCOMBRE, J-C. et DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-414.

BARRETO, M. **Novos estudos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto nacional do livro e Fundação casa de Rui Barbosa, 1980, p. 251-261.

BATISTA Gomes, A.A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. e BATISTA Gomes, A.A. (orgs.) **Livro didático de LP, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**: cursos de primeiro e segundo graus. São Paulo: Nacional, 1975, p. 228-245.

BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral I**. São Paulo: Pontes, 1991, 387p.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989, 294p.

BERTRAND, C. Note sur les additions explicatives. **Revue Romane**, 40(1), p. 125-136, 2005.

BOCCHESE, J. da C. **Professor ou multiplicador?** Uma leitura possível do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de português. 2002. 196f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2002.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula** Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002, p.15-25.

BRÄKLING, K.L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: que rio é este pelo qual corre o gânges? In: In: ROJO, Roxane e BATISTA Gomes. A.A. (orgs.) **Livro didático de LP, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 211-252.

BRONCKART, J-P. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. **Études de Linguistique Appliquée** n° 83, p. 63-74, juil-sep 1991.

BRONCKART, J-P. et GIGER, I-P. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, n. 97-98, juin, p. 35-58, 1998.

BROSSART, D. et REUTER, Y. Former de maîtres en français : éléments pour une didactique du français. **Études de linguistique appliquée** n° 87, p. 11-24, 1992.

BRUNNER, J-J. Ces relatives qui n'en sont pas. **L'information grammaticale**, n° 8, jan, p. 12-16, 1981.

BUCHETON, D. **Didactique du français** État d'une discipline. Paris : Nathan, 1995, 276p.

CAREL, M. Poutant: Argumentation by exception. **Journal of Pragmatics**. Amsterdam: Elsevier, v. 24. n.1/2, p. 167-188, 1995.

_____. L'argumentation dans le discours: argumenter n'est pas justifier. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, n. 1, p. 23-40, 1997.

_____. Prédication et argumentation. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 1, maio, p. 1-17, 1998a.

_____. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. **Signo y Señal**. Lengua, argumentación y polifonía. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires, n. 9, p. 255-298, 1998b.

_____. Sémantique discursive et sémantique logique: les cas de mais. **Modèles Linguistiques**, v. 39(1), tome XX, p. 133-144, 1999.

_____. Para un tratamiento argumentativo de la predicación. **Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad**, v.2, n.4, diciembre. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 45-72, 2000.

_____. Carel, qu'est-ce qu'argumenter? **Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación**. www.asociación-logo.org/revista-logo.htm, n. 1, janeiro, p. 75-80, 2001a.

_____. Argumentation interne et argumentation externe au lexique: des propriétés différentes. **Langages**, juin, n. 142. Paris: Larousse, p. 10-21, 2001b.

_____. Argumentação interna aos enunciados. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 27-43, 2002.

_____. Note sur l'abduction. **Travaux de Linguistique Revue Internationale de linguistique Française**. Bruxelles: Duculot, n° 49, p. 95-113, 2004.

_____. La construction du sens des énoncés. **Revue Romane**, n. 40(1), p. 79-97, 2005.

CAREL, M. et DUCROT, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. **Langue Française**, Paris: Larousse, n. 123, p. 6-26, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CHISS, J-L., Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. **Langue Française** n° 82, p. 44-52, 1982.

COMBETTES, B. Grammaire et enseignement du français. **Pratiques** n° 33, p. 3-11, 1982.

COSERIU, E. Sobre o ensino do idioma nacional Problemas, propostas e perspectivas. **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 23, primeiro sem., Rio de Janeiro, p. 71-77, 2002.

DENIZOT, N. La séquence didactique. **Recherches** n° 20, Lille, p. 43-49, 1994.

DESCOTES, M. Approche de la didactique. **La séquence didactique en français**. Toulouse: Collection Didactiques Bertrán-Lacoste – CRDP, 1992, 174p.

DOLZ, J.; ROSAT, M-C.; SCHNEUWLY, B. Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. **Le français aujourd'hui** n° 93, p. 37-47, Paris, 1991.

DUCROT, O. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

_____. Puisque: essai de description polyphonique. **Revue Romane**, 24, p. 166-185, 1983.

_____. Enunciação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, p. 368-394.

_____. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-221 (original em 1984).

_____. **Polifonía y Argumentación**: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988, 190p.

_____. Argumentação e topoi argumentativos, In GUIMARÃES, E. (org.) **História e sentido na linguagem**. São Paulo: Pontes, 1989, p. 13-38.

_____. Les modificateurs déréalisants. **Journal of Pragmatics**. Amsterdam: Elsevier, v. 24, p. 145-165, 1995.

_____. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 32, n. 1, p. 9-21, 1997.

_____. Léxico y gradualidad. **Signo y Señá**. Lengua, argumentación y polifonía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, n. 9, p. 175-196, 1998.

_____. Os Topoi na Teoria da Argumentação na Língua. **Revista Brasileira de Letras**. Universidade Federal de São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-11, 1999 (original publicado em 1993).

_____. Critères argumentifs et analyse lexicale. **Langages**, juin, n. 142, Paris: Larousse, p. 22-40, 2001.

_____. Os Internalizadores. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 7-26, 2002.

DUCROT, O. et CAREL, M. Les propriétés linguistiques du paradoxe: paradoxe et négation. **Langue Française**, sept, n. 123, Paris: Larousse, p. 27-40, 1999.

ELIA, S. **Sobre as novas gramáticas**. Conferência n. 3, primeiro semestre. Rio de Janeiro, UFF, p. 43-51, 1992.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Língua Aplicada**, n. 9, Unicamp, p. 5-45, 1987.

FUCHS, C. Les relatives et la construction de l'interprétation. **Langages** n° 88, Paris, Larousse, p. 95-127, 1987.

GARCIA-DEBANC, C. Enseignement de la langue et production d'écrits. **Pratiques** n° 77, p. 3-23, mars, 1993.

_____. Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs: le cas des connecteurs. **Pratiques**, n° 97-98, p. 133-152, 1998.

GARCIA NEGRONI, M.M. Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants. In: ANSCOMBRE, J-C (org.), **Théorie des topoï**. Paris: Kimé, 1995, p. 102-144.

_____. La negación metalingüística: argumentación, gradualidad, y reinterpretación. **Signo & Señal** Lengua, argumentación y polifonía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, n.9, p. 227-252, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 246p.

_____. **O texto na sala de aula** (org.) São Paulo: Ática, 2001, p. 32-56.

GRILLO, M. e BOCCHESI, J. Transposição didática no cotidiano do professor. **Revista da ADPPUC**, Porto Alegre, n. 1, p. 57-65, out. de 1989.

HALTÉ, J-F. **La didactique du français**. Paris: Presse Universitaire de France, collection Que je-sais?, 1992, 127p.

_____. L'espace didactique et la transposition. **Pratiques** n° 97/98, p. 171-192, 1998.

_____. Didactique de l'écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle. **Pratiques** n° 115/116, p. 15-28, déc. 2002.

HALTÉ, J-F. et PETITJEAN, A. Pour un nouvel enseignement du français. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française. In: **Colloque de Ceresy**. Paris-Gembloux: éditions J. Duculot, 141p, 1982.

HAUY, A. B. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983, 226p.

ILARI, R. **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 9-44.

_____. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2003, 206p.

JORDY, J. La didactique aux agrégations internes Lettres Modernes. In : **La séquence didactique en français**. Toulouse : Collection Didactiques Bertran-Lacoste - CRDP, 1992, p. 91-120.

KATO, Mary A. et al. As construções no português brasileiro falado: perguntas, clivadas e relativas. In: KOCK, I. V. (org.) **Gramática do português falado**. Volume VI: Desenvolvimentos. São Paulo: UNICAMP/ FAPESP, 1996, p. 303-368.

KLEIBER, G. Les définitions sémantiques classiques de l'opposition relative restrictive/relative appositive. **Revue de Linguistique Romane**, t. 45, n° 177/178, p. 1-16, 1981a.

_____. Relatives spécifiantes et relatives non-spécifiantes. **Français Moderne**, v. 49, n° 3, p. 216-233, 1981b.

_____. Relatives restrictives/ relatives appositives: dépassement(s) autorisé(s). **Langages** n° 88, p. 41-59, 1987.

KURY, A. da G. e OLIVEIRA, U. L. de **Gramática objetiva da língua portuguesa II: sintaxe**. Rio de Janeiro: ed. Rio, 1984, p. 52-63.

LANGLADE, G., Elaborer des séquences didactiques en français. In : **La séquence didactique en français**. Toulouse : Collection Didactiques Bertran-Lacoste - CRDP, 1992, 176p.

LAPARRA, M. Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives. **Pratiques** n° 87, p.59-91, 1995.

LEEMAN, D. Pour un renouvellement de la démarche pédagogique em grammaire. **ELA** n° 87, p. 117-129, 1992.

LE GOFFIC, P. Propositions relatives, identification et ambiguïté, ou Pour finir avec les types de relatives. In: **DRLAV** n° 21, p. 135-145, 1979.

LESCANO, A.M. Lorsque *très* ne renforce pas – le cas des adjectifs épithètes qualificatifs et relationnels. **Revue Romane**, 40(1), p. 98-110, 2005.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no EM e formação de professor**, São Paulo: Parábola, 2006, p. 57-82.

MARTINAND, J-L. Questions actuelles de la didactique des sciences. In: GIORDAN, A; VINH, B. (Eds), **Psychologie génétique et didactique des sciences**. Berne: Peter Lang, 1989.

MASSERON, C. Bâtir et finaliser une progression grammaticale: des usages aux besoins lagagers. **Pratiques** n° 87, p. 7-45, 1995.

MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução, Brasília, MEC/SEF, 1998, 174p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e de Desportos – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998, 106p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 360p.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no EM e formação de professor**, São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987, 252p.

_____. A gramática de usos é uma gramática funcional. **Alfa**. São Paulo: n. 41 (n. esp.), p. 15-24, 1997.

_____. **Gramáticas de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000, 1037p.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003a, 69p.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003b, 174p.

NONNON, E. Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? **Pratiques** n° 97/98, p. 153-169, juin 1998.

PERINI, M. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985, 94p.

_____. Níveis de detalhamento na descrição gramatical uma perspectiva pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. n.12, jul/dez, Campinas, p.23-32, 1988.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2001, 380p.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques** n°97/98, p. 7-34, juin 1998a.

_____. Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. **Pratiques** n° 97/98, p. 105-132, juin 1998b.

_____. Valeurs, savoirs et textes dans les instructions officielles du Lycée. **Pratiques** n° 101/102, p. 117-138, mai 1999.

POMPÍLIO, B.W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.), **A prática de linguagem em sala de aula** Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p. 93-126.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 95p.

ROCHA, D. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. In: AZEREDO, J.C. (org.) **Língua Portuguesa em debate conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.256-264.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p.261-275.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. Uma apresentação. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula** Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002, p.9-13.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula** Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002, p. 27-38.

ROSIER, J-M. **La didactique du français**. Paris: Presse Universitaire de France, Que sais-je?, PUF, 2002, 127p.

SAID ALI, M. **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1964, 628p.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2000, 279p.

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. **Recherches** n° 20, p. 51-60, Lille, 1994.

SILVA E MATTOS, M. H. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2002, 68p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003a, 245p.

_____. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 43-95.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Champignon, 1975.

Textos jornalísticos analisados

SCLIAR, M. **Esperanças acumuladas**. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, p.3, em 28 de dezembro de 2004 (texto 2).

_____. **A enigmática troca de poder**. Zero Hora, Porto Alegre, p. 3, em 11 de janeiro de 2005 (texto 3).

VERISSIMO, L. F. **Desconversa**. Zero Hora, Porto Alegre, p. 3, em 21 de fevereiro de 2005 (texto 1).

Livros didáticos de LP analisados

Do Ensino Fundamental – 8ª série

BELTRÃO, E., VELOSO, M.L., GORDILHO, T. **Diálogo**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2001, 254p (não recomendado pelo PNLD).

CEREJA, W.R. e MAGALHÃES, T.C. **Português**: Linguagens. São Paulo: Atual, 2ª ed., 2002, 288p (PNLD 2005, código da coleção: 010127);

PRATES, M. **Encontro e reencontro em Língua Portuguesa**: reflexão & ação. São Paulo: Moderna, 1ª ed., 1998, 232p (PNLD 2002, código 81038-0. tipo: L).

Do Ensino Médio – volume único ou do 3º Ano

ABAURRE, M.L., PONTARA, M.N., FADEL, T. **Português**: língua e literatura. São Paulo: Moderna, v. único, 1ª ed., 2000, 503p.

AMARAL, E., FERREIRA, M., LEITE, R., ANTÔNIO, S. **Novas palavras**: literatura, gramática, redação e leitura. São Paulo: FTD, v. 3, 1997, 447p (Coleção Novas palavras – volume 1, 2 e 3).

CEREJA, W.R. e MAGALHÃES, T.C. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, v. único, 1ª ed., 2003, 512p (PNLEM 2006, código: 919025, tipo: L).