

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EXPRESSIVIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA - O VALOR INTERJECTIVO

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras, Área de Linguística Aplicada ao Ensino do Português.

TEREZA DE MEDEIROS LUCIANO

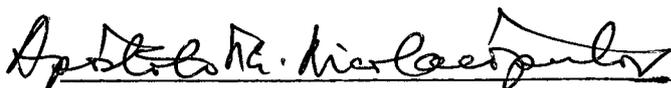
FLORIANÓPOLIS

1985

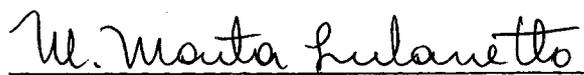
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

Área de Linguística Aplicada ao Ensino de Português e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras.

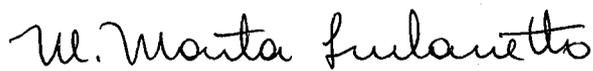


Prof. Dr. Apóstolo T. Nicolacópulos  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras - Linguística.

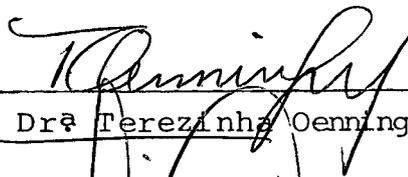


Profª Drª Maria Marta Furlanetto  
Orientadora

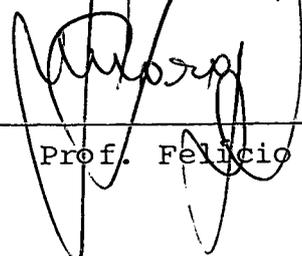
BANCA EXAMINADORA:



Profª Drª Maria Marta Furlanetto



Profª Drª Terezinha Oening Michels



Prof. Felício Marghotti

A VALMIR, alicerce de minhas  
realizações...

A ADRIANY, FABIANY e CRISTIANY,  
filhas amadas que souberam a-  
ceitar as minhas ausências...

À CAPES.

À Secretaria de Educação e Cultura.

A Maria Marta Furlanetto, orientadora incansável, pelo estímulo, pela dedicação e pela verdade que possibilitou o ser deste trabalho.

Aos professores e colegas do Curso...

## RESUMO

Neste trabalho, focalizamos alguns aspectos teóricos que embasam a discussão do tema expressividade na língua portuguesa, a partir da relação opositiva expressão versus expressividade estudada na estrutura da frase, e tendo em vista a problemática do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, substanciada na centralização do que se pode denominar o código, a gramática, que não privilegia os aspectos semânticos e pragmáticos da linguagem.

Abordamos, então, conceitos teóricos e metodológicos pertinentes ao tema: discurso e texto, ideologia, normatividade, estilo/estilística, funções da linguagem; em seguida, a partir dos elementos tipicamente expressivos — interjeição e onomatopéia —, analisados em sua função e forma de ocorrência no texto, chegamos ao conceito de valor interjectivo, aqui determinado em função da importância que assume na constituição do discurso.

Propomos, finalmente, uma abordagem de textos que privilegie a linguagem em seu inteiro, cada texto devendo ser visualizado como o recorte de uma produção contextualizada.

## ABSTRACT

In this work we focused our attention on some theoretical aspects that support the discussion of the theme: expressiveness in the Portuguese Language, based on the opposing relation between expression and expressiveness studied in the structure of the sentence, and considering the teaching/learning problem of the Portuguese language, consubstantiated in the centralization of what can be called the code, the grammar, which does not privilege the semantic and pragmatic aspects of the language.

We then approached the theoretical and methodological concepts related to the theme: discourse and text, ideology, normativity, style/stylistics, functions of language; afterwards, departing from elements typically expressive — interjection and onomatopoeia — analysed in their function and occurrence in the text, we arrived at the concept of interjective value, here determined in relation to the importance it takes in the formation of discourse.

We finally suggested the study of texts in such a way as to privilege language as a whole, visualizing each text as a clipping of a contextualized production.

## SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - A QUESTÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS .....	5
1. Preliminares .....	5
2. Apresentação do Problema .....	8
3. Comentários .....	15
CAPÍTULO II - POR UMA LINGÜÍSTICA TEXTUAL - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	25
1. Discurso e Texto .....	25
2. A Dimensão Ideológica do Discurso - Normatividade ...	35
3. A Linguagem e seu Funcionamento .....	48
3.1. Linguagem Humana e Linguagem Animal .....	49
3.2. Linguagem e Estilística .....	54
3.3. As Funções da Linguagem .....	68
4. Normatividade na Gramática .....	88
CAPÍTULO III - EXPRESSÃO E EXPRESSIVIDADE - O VALOR INTER- JECTIVO .....	99
1. Expressão e Expressividade - GUILLAUME .....	99
2. A Interjeição e o Valor Interjectivo .....	107
3. Interjeição e Onomatopéia - Tipologia de palavras- frases .....	125
CAPÍTULO IV - PEDAGOGIA DA LÍNGUA MATERNA .....	141
1. Discutindo a Pedagogia .....	141
2. Análise Ilustrativa .....	154
REFLEXÕES FINAIS .....	172

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	177
-------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I .....	189
Anexo II .....	192
Anexo III .....	196
Anexo IV .....	203
Anexo V .....	204
Anexo VI .....	209
Anexo VII .....	221
Anexo VIII .....	229

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, enquanto subprojeto do projeto coordenado pela Professora Maria Marta Furlanetto (Para uma macrosintaxe da língua portuguesa: algumas explorações), e realizado no âmbito do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC, se enquadra no objetivo geral ali formulado, qual seja, apresentar diretrizes para a exploração da língua portuguesa do ponto de vista de uma macrossintaxe, que, privilegiando, como ponto de partida, a organização sintática da frase, pretende articular os diversos elementos dos atos de fala, considerando a interação de vários domínios de representação simbólica.

Esta dissertação tem como ponto de apoio a relação Expressão versus Expressividade, explorando-se, sempre que possível, a teoria sintática, as formulações semântica e pragmática com o objetivo primeiro de verificar o status da interjeição no contexto lingüístico.

Levantamos como hipóteses:

- 1º - a interjeição encontra explicação no campo da enunciação, onde se consideram as condições ideológicas e pragmáticas de emprego da linguagem;
- 2º - a interjeição tem seu modo de ser definida na qualidade de elemento que, no conjunto da linguagem, se situa nas proximidades da total expressividade, como representante típica da função emotiva.

Tentamos mostrar, na estrutura frasal, a história e a função do que se convencionou chamar interjeição, delineando possíveis conseqüências no que diz respeito à sintaxe dos textos escolares.

Apesar de as gramáticas normalmente fazerem referência a este tipo de "palavra", ela tem permanecido marginal para a análise lingüística. Por alguns autores é considerada como palavra-frase; no entanto, esse tipo de condensação lingüística merece um estudo mais pormenorizado.

Neste trabalho, consideram-se certas atitudes dos gramáticos e filólogos com respeito à interjeição, desde a sua não inclusão nas partes do discurso, como a faz Gladstone Chaves de MELO (1967:177)<sup>1</sup>, até o reconhecimento de que pode ser utilizada conscientemente para agir sobre o ouvinte, com vários tipos, que denotam uma continuidade de elementos monossílabos (ah!, oh!, pô!) a locuções (ora essa!, ora bolas!, muito bem!). Pelo fato de formar frase por si mesma, acreditamos ser de grande interesse, hoje, a pesquisa da "história" e função da

---

<sup>1</sup>"As interjeições ou são gritos instintivos sem intenção de comunicação - e não pertencem à linguagem propriamente dita -, ou são equivalentes de oração - e não podem ser consideradas "partes do discurso". (Cf. Gladstone Chaves de MELO, 1967:177).

categoria interjeição no contexto lingüístico em que estão inseridos os textos escolares.

O tema será encarado na ótica da comunicação-intenção, buscando-se, sempre que possível, no elemento subjetividade, nos princípios de análise da enunciação, uma fonte de esclarecimento desse fenômeno da linguagem que aparece, ainda hoje, como algo "residual".

O trabalho a que nos propomos está composto de quatro partes:

Na primeira parte, enfocamos a questão do ensino do português, auxiliada por uma pesquisa de campo, na tentativa de averiguar o porquê do desinteresse pelo estudo da língua materna. Esse levantamento envolveu alunos de 1º e 2º graus e professores dos três graus de ensino da rede estadual e particular.

Pressupostos teóricos envolvendo discurso e texto, funções da linguagem e normatividade da gramática são os assuntos da segunda parte, uma vez que são pré-requisitos para a efetiva realização de nossos objetivos.

O clímax desta dissertação acontece na terceira parte, quando apresentamos a ótica de Gustave GUILLAUME sobre Expressão e Expressividade, passando, em seguida, à abordagem tradicional de interjeição, concluindo com o esquema de Lucien TESNIÈRE, numa tipologia que privilegia funções, e à relação entre interjeição/onomatopéia.

Na quarta parte, tentamos uma análise-ilustrativa, envolvendo críticas e sugestões em relação ao material didático, principalmente os livros-textos que, apesar da variação da ca-

pa e dos autores, continuam apresentando uma metodologia sem inovações.

Em "reflexões finais", apresentamos um comentário conclusivo da pesquisa, sugerindo que mais pesquisas neste campo aberto da enunciação devem acontecer, e que os professores tenham disponibilidade em "inovar" sempre que possível. Os gramáticos falham por não apresentarem a língua como ponto de encontro de um feixe de relações que são caracteristicamente sociais, por não mostrarem a convivência entre meios de expressão e de expressividade. A escola falha por seguir - na falta de melhor - uma pedagogia, segundo se tem denunciado, voltada para o código, privilegiando os conhecimentos metalingüísticos (gramática) e dirigindo seus mestres no sentido da rejeição mecânica do ERRO.

## CAPÍTULO I

### A QUESTÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS

#### 1. Preliminares

Na maioria dos países do mundo, o ensino da língua materna ocupa lugar de destaque, principalmente nos primeiros anos de escolarização. No entanto, ouvem-se, de todas as partes, depoimentos que demonstram sérias preocupações quanto à eficiência de tal ensino. Há declarações que lamentam a pobreza e o descuido vernacular atestado no desconhecimento das regras mais triviais e na penúria dos meios de expressão.

A imprensa escrita do País, nos últimos anos, tem divulgado insistentemente notícias e comentários a respeito da pobreza vernacular verificada nos estudantes das novas gerações. Pondera-se que entre as crises do século está a crise da língua (não menos grave). O nível das provas vestibulares é uma das muitas conseqüências da crise da língua, pois os candidatos, na sua imensa maioria, desconhecem flexão verbal, pontuação, concordância, ortografia das palavras, ...

O exposto acima não é simples constatação da realidade com o fim único de censurar ou pôr em relevo o mau uso que se faz da língua. É hora de se tomar uma atitude mais positiva e científica no sentido de investigar as causas e pesquisar as deficiências verificadas nas áreas de ensino, primeira medida para a elaboração de programas mais eficientes no ensino da língua materna. É preciso que o professor faça o diagnóstico dos "erros" mais comuns para que os mesmos sejam o ponto de partida para um estudo mais cuidadoso. É tarefa do professor, em qualquer comunidade, fazer uma descrição do comportamento lingüístico dos alunos.

A língua escrita oferece um vasto campo de pesquisa sobre os aspectos diretamente ligados ao fenômeno da linguagem humana. É das representações do pensamento humano a que mais se aproxima da língua falada. A maioria das línguas modernas pode ser decomposta em unidades menores: locução, vocábulo, sílaba, grafema, sucessivamente, o que de certa forma está relacionado com uma das principais características da linguagem humana: articulação.

As escritas alfabéticas devem sua origem à fonologia, pois procuravam aproximar-se da realidade da língua oral. Atualmente, sem perder de todo seu caráter fonológico, apresentam acentuadas características etimológicas, provocando um distanciamento acentuado entre código falado e código escrito, repercutindo no processo da alfabetização.

Ora, o ensino da língua materna não tem sido muito proveitoso; condena-se o professor, critica-se a escola, o sistema; porém, cai no esquecimento o fato de que o problema é antigo. As primeiras gramáticas portuguesas (século XVI) surgi-

ram para que a nossa língua fosse sistematizada, e para que o colonizador a passasse para o colonizado, coincidindo, este fato, com a época da grandeza de Portugal, cuja preocupação primeira era a de glorificar a língua e transmiti-la aos povos conquistados.

A nossa gramática é o resultado desse ambiente e é, em essência, a mesma de séculos passados. A propósito; na nota introdutória ao trabalho da professora Amini B. HAUY — "Da necessidade de uma gramática — padrão da língua portuguesa" — o Professor Doutor Felipe JORGE comenta, com relação às gramáticas normativas atuais, que,

aos defeitos (felizmente poucos) das gramáticas do passado vieram somar-se centenas de outros muito mais graves e difíceis de extirpar (1983: x).

Atualmente, ainda há grande preocupação com o bem falar e escrever e, por isso, o apego do professor em regras e modelos, impondo-os aos alunos, que, sem saber o que fazer, passam a não gostar do estudo de sua língua materna e, conseqüentemente, a desinteressar-se dela.

Dessa forma, surge a gramática da palavra, com origem na gramática latina, para descrever o Português, gerando-se a necessidade de prescrever regras de regência e concordância, dando origem a uma gramática da frase.

Atualmente, sentimos problema em continuar ensinando a gramática como está apresentada, pois o homem não fala/ouve e ou lê/escreve por palavras e/ou frases isoladas, mas através de textos, já que a característica de sua linguagem é a textualidade. Aliás, não nos cabe ensinar gramática, mas língua; melhor ainda: mostrar-lhe as riquezas e a potencialidade ex-

pressivas que abre a seus usuários.

A gramática tradicional é um manual de consultas e não um livro didático. Sabemos, também, que é um livro que priva o pensamento do aluno ao impor regras e normas. Por isso, não devemos nos limitar a ela, mas endereçar nosso estudante a variadas fontes bibliográficas, fazendo com que ele aprenda valores originários das relações que ele mesmo estabelece em língua. Só assim estaremos fazendo do nosso aluno um ser pensante com possibilidades de ler e escrever melhor, ouvir e falar com maior eficiência.

## 2. Apresentação do Problema

Apreciaremos aqui, inicialmente, as considerações de HALLIDAY et alii contidas em "As ciências lingüísticas e o ensino de línguas" (1974), destacando o "estudo da língua materna", (pp.257 ss.). Afirmam, os autores, que o ensino da língua materna tem lugar obrigatório nos currículos escolares, estabelecido pela tradição. Seu valor, porém, raramente é discutido e, por isso mesmo, poucas vezes reformulado, continuando a ser ministrado por métodos obsoletos em busca de finalidades ultrapassadas. No entanto, o ponto de partida para a análise do papel do ensino da língua materna é a compreensão da natureza da linguagem e das características que definem uma língua em oposição a outra, pois a maioria dos cidadãos do país tem uma língua materna única e quando aprendem outra é com a intenção de usá-la como variante de atividades, não substituindo a língua nativa.

Os "erros" de linguagem que as crianças cometem vão se corrigindo com o seu próprio desenvolvimento, não havendo necessidade de os professores se dedicarem a corrigir os remanescentes nesta idade. Seu trabalho maior é o ensino de leitura e de escrita, sendo necessário que eles mesmos (os professores) encarem a distinção entre os três tipos de ensino da língua: o produtivo, o prescritivo e o descritivo.

O ensino produtivo é o ensino de novas habilidades; na língua materna se salientam as de leitura e de escrita. O prescritivo, que inclui o proscritivo, é restrito ao ensino da língua materna; visa a substituir padrões de atividades já adquiridas por outros. Já o ensino descritivo é a demonstração de como a língua funciona e como se utilizam as habilidades adquiridas.

HALLIDAY et alii tecem críticas quanto ao ensino da língua, alegando ser superestimado o ensino prescritivo em detrimento do ensino produtivo. A substituição de padrões já adquiridos por outros baseia-se em juízos institucionais de língua, que estabelecem padrões aceitáveis ou inaceitáveis. Não se deve esquecer, porém, que qualquer padrão linguístico nativo que a criança normal dominou para usá-lo no seu meio sócio-cultural é tão bom, enquanto linguagem, quanto os que se quer que ela adquira.

As aulas de língua devem, portanto, acontecer dentro de padrões convencionais, onde a parte teórica atue como parâmetro e suporte para a constante elaboração discursiva e promotora de situações-problema capazes de desenvolver os aspectos prescritivo, descritivo e, principalmente, o produtivo da linguagem.

A adequação da linguagem deve surgir como consequência da própria comunidade lingüística em que se está inserido, não se podendo, no entanto, dispensar todos os aspectos que formam a história de uma língua, nem considerá-los espelho severo de uma atualidade evoluída, mas sujeita a constantes modificações. Só a presença de um equilíbrio poderá traduzir um resultado de coerência entre os idioletos e dialetos para a preservação da unidade da língua como um sistema de comunicação.

Segundo Fernanda Irene FONSECA e Joaquim FONSECA, em "Pragmática lingüística e ensino do português" (1977), a aula de língua materna compreende dois momentos: praticar e analisar a comunicação (nesta ordem).

Praticar a comunicação aponta para o exercício da linguagem em situações concretas de produção discursiva não dialógica (exposição, narração, argumentação) e em situação de recepção ou de produção/recepção discursiva dialógica (debate, entrevista, inquérito, trabalho em equipe, ...).

Analisar a comunicação comporta atividades de elucidação, de reflexão sobre os instrumentos atualizados nos discursos projetados em comunidade, mas em especial nos discursos criados nas referidas atividades de prática de comunicação sobre os mecanismos, as operações e as condições da execução.

As aulas de língua materna figuram numa posição particular em relação às demais disciplinas do sistema curricular. É que o objeto de estudo é inseparável do meio de transmissão do conhecimento. Além disso, o tipo e a natureza do conhecimento procurado na aula de língua materna são bem diversos das demais disciplinas.

Note-se que, se em outras disciplinas há transmissão e-

fetiva de conhecimentos do professor para o aluno; na aquisição do saber lingüístico como domínio da linguagem, orientado para o agir efetivo, que é a comunicação (em sentido amplo), não há semelhante transmissão. O que ocorre frequentemente é a utilização das aulas de língua materna como uma antecâmara para o tratamento de matérias específicas através de temas mal selecionados ou tomados como objeto de aula, quando tais temas, salientam os autores, deveriam servir apenas de suporte de desencadeamento do processo comunicativo:

... este topic indispensável tem que constituir apenas o suporte ou a motivação para o arranque e manutenção da comunicação a exercitar e a analisar — e nunca o tema da aula de língua materna, que será, insistimos, inequivocamente a linguagem, a língua, a comunicação (FONSECA & FONSECA, 1977:86).

Outro problema a ser corrigido nas aulas de língua materna é a supervalorização do ensino de gramática como justificativa de que isso disciplina ou forma o pensamento, fazendo com que tais conhecimentos gramaticais conduzam os alunos a terem plena competência comunicativa<sup>2</sup>. Tal argumentação é incoerente na prática, pois no processo de aquisição da linguagem, não podemos separar uma competência lingüística de uma competência pragmática, ambas associadas e influentes na competência comunicativa.

<sup>2</sup> Competência lingüística, para Chomsky, é o conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua. O sujeito da competência lingüística, na teoria, é o indivíduo que sabe perfeitamente a sua língua e que está inscrito numa comunidade homogênea, sendo que no exercício verbal não é afetado por fatores gramaticalmente relevantes. O objeto é o conjunto finito de regras que compõem um conjunto também finito de unidades lingüísticas e que garante a formulação de um número infinito de frases. Por outro lado, a competência comunicativa sugere "... não só o domínio da estrutura formal de um sistema, que permite a construção e o reconhecimento de frases "bem formadas", como também a capacidade de construir e reconhecer unidades mais extensas que a frase e alcançar e reconhecer a adequação destas unidades às condições do uso em situações concretas, preenchendo, em articulação com outros códigos (não verbais), que igualmente se atualizam no acto comunicativo, funções diversas nelas suscitadas" (FONSECA & FONSECA, 1977:60).

As atividades de análise e educação da linguagem nas aulas de língua materna devem ser orientadas pela gramática, mas não para a gramática, como se fosse ela o objetivo a alcançar, uma vez que a aquisição da linguagem tem dimensões pragmáticas, pelas quais são interiorizadas, igualmente, as normas que presidem à utilização dos instrumentos lingüísticos nas diversas situações de comunicação<sup>3</sup>.

Concluem os autores que a aula de Português é, antes de tudo e sempre, aula de língua, onde se procura adquirir linguagem, isto é, se desenvolve e se estrutura plenamente a competência comunicativa do aluno.

O professor de Português, se está consciente da dimensão pragmática da linguagem e atua de acordo com essa consciência, é um professor de comunicação como integração na práxis social (atividade social transformadora).

No plano didático, cabe aos professores de língua portuguesa orientar o uso das variações lingüísticas de acordo com as situações sociais, preocupando-se sempre com a linguagem culta, sim, sem, no entanto deixar de considerar (com bom senso) o valor afetivo da gíria e do palavrão como representantes da linguagem popular.

Considerar a língua materna como um todo importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando é fator imensuravelmente importante para que se possa atingir o principal objetivo geral do ensino da língua: o estímulo ao desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão em

---

<sup>3</sup> Remetemos, oportunamente, aos comentários específicos de Nereu CORRÊA (A palavra: a arte da conversação e da oratória. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1983) e de Carlos Alberto FARACO ("As sete pragas do ensino do português". In J.W. GERALDI. O texto na sala de aula. Cascavel, Associação Ed. Educativa, 1985.)

Língua Portuguesa, e, através da língua, o desenvolvimento da consciência crítica e criadora. Esse objetivo geral, assim estabelecido, pressupõe que o conteúdo mental a ser expresso não se forma simplesmente no psiquismo subjetivo, mas é resultado de um processo em que a interação social é condição para a diferenciação da consciência. Isso será discutido mais adiante.

Após longa reflexão sobre a nossa realidade educacional, podemos enumerar, como aspectos a serem seriamente examinados:

- a) ensino prescritivo, descurando-se do produtivo;
- b) o ensino feito, freqüentemente, a partir de uma realidade ilusória e incoerente com a do educando (criação ideológica);
- c) a gramática considerada como um fim e a língua como meio para aprendê-la, quando o inverso deveria ser enfatizado, pois é verdade que muitos sabem português sem saber necessariamente todas as regras de gramática. Rui BARBOSA teria dito:

... em um exame de regras gramaticais, eu seria fatalmente um aluno reprovado (citado por LEITE & PAGLIUCHI, 1982:19).<sup>4</sup>

Além do mais, a gramática de cunho normativo tem sido amplamente analisada e criticada, e mesmo denunciada, como o fez recentemente a professora Amini Boainain HAUY (1983), que tentou mostrar, de modo sistemático, através de ampla pesquisa, erros, contradições, omissões, distorções das gramáticas atualmente em livre curso no País;

- d) a despreocupação do professor no sentido de tornar

---

<sup>4</sup> Como leitura complementar, indicamos Osman LINS "A arte da sedução", na obra Do ideal e da glória - problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977.

suas aulas interessantes através de conteúdos básicos, como também de seu bom relacionamento com os discentes;

e) a quase exagerada preocupação do professor (pressionado pelo sistema escolar) em esgotar o conteúdo programático gramatical;

f) os métodos e técnicas utilizados no processo ensino-aprendizagem, muitas vezes inadequados ao nível de aprendizagem da turma ou rotineiros, causando desinteresse;

g) as aulas de literatura transformadas em mera historiografia de estilos de época;

h) o processo de leitura incompleto, deixando muito a desejar a nível de interpretação e crítica;

i) a integração de disciplinas afins pouco evidenciada, incidindo de forma negativa no desenvolvimento integral do ensino-aprendizagem;

j) o livro didático utilizado, quase sempre, como única fonte de consulta para professor e aluno;<sup>5</sup>

l) os exercícios formulados, muitas vezes, de maneira objetiva, tolhendo a expansão das habilidades de expressão;

m) a preocupação do professor de Didática em fornecer modelos de Plano de Ensino, quando o professor organizado e criativo tem condições de desenvolvê-lo no decorrer de suas atividades;

n) a preocupação da escola em informar o aluno, esquecendo-se das orientações do Conselho Federal de Educação, que,

---

<sup>5</sup>Ver também, a esse propósito, o cap. I de Celso Pedro LUFT (1985), onde o autor faz reflexões sobre a crônica "O gigolô das palavras", de Luís Fernando VERÍSSIMO.

através da Lei nº 5.692/71, artigo 17, apregoa que

... o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases do desenvolvimento dos alunos.

### 3. Comentários

Os aspectos anteriormente mencionados são resultantes de longas conversas com especialistas em educação, professores, alunos, pais, além de leituras e questionários-sondagem submetidos a professores e alunos de diferentes séries e graus de ensino, tendo-se tido o cuidado de variar, inclusive, o nível sócio-econômico da clientela.

A tônica de nossa investigação girou em torno do desprestígio (por que não desinteresse) no estudo da Língua Portuguesa como disciplina curricular responsável pelo

cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (Resolução nº 8, CFE, 1º/12/71, art. 3º, letra A)

e do enfoque dado à interjeição na relação Expressão versus Expressividade, à exploração das implicações sintáticas, semânticas e pragmáticas dessa categoria "residual" da análise lingüística, à determinação de sua função textual e à verificação das implicações deste estudo na análise e interpretação de textos escolares.

O levantamento de dados foi realizado em duas etapas:

a primeira em junho de 1984, e a segunda em setembro do mesmo ano. Na primeira, só foram considerados alunos e professores de Língua Portuguesa da cidade de Jaguaruna (centro e periferia). Os professores receberam um estudo sobre interjeição (histórico e levantamento das definições, classificação, locução interjectiva e observações contidas em diversas gramáticas normativas) e dois questionários: um para o professor e outro para os alunos (anexo I, questionários 1 e 2, p.189-91).

Desse estudo, observou-se o emprego freqüente de gírias como interjeição (caramba! pô! porra! repeteco! bai, bai! legal! jóia!).

Os professores alegaram que muitas interjeições citadas nas gramáticas normativas são arcaicas, desconhecidas (por eles e seus alunos) e que costumam apresentar em aula somente as mais usadas e conhecidas na região. Consideram a interjeição um assunto acabado, não merecedor de um estudo mais pormenorizado por não ter função sintática. Estranham, igualmente, o fato de estar entre as classes gramaticais, pois mais parece uma gíria<sup>6</sup>.

Como bem se observa, a interjeição (como classe e valor) é bastante marginalizada e, segundo a pesquisa, nenhum professor ou aluno foi além daquilo que nossas gramáticas trazem; para espanto nosso, a grande maioria jamais se preocupou em fazer um estudo paralelo ou, ao menos, sugerir uma pesquisa orientada sobre o assunto. "Interjeição" está sendo tema para mais ou menos uma hora/aula.

---

<sup>6</sup> Naturalmente, há que considerar os pontos de contato entre os elementos assim rotulados, o que se fará mais adiante. Afinal de contas, a interjeição pode ser mais adequadamente encarada como um valor enunciativo, de modo que a gíria pode aparecer nitidamente com valor interjectivo.

A segunda parte da pesquisa foi mais variada, uma vez que os informantes eram de diferentes cidades e da rede estadual e particular de ensino. Os professores eram profissionais comprometidos com o ensino em todos os graus, e os alunos eram de 1º e 2º graus. A clientela estava assim distribuída:

- professores da 1ª à 4ª série: 10
- professores da 5ª à 8ª série: 06
- professores do 2º grau: 02
- professores do 3º grau: 02
- alunos da 5ª série: 62
- alunos da 7ª série: 65
- alunos do 2º grau: 93.

Como se observa, há bastante variedade na formação intelectual dos alunos e professores escolhidos para a pesquisa.

O preenchimento do questionário pelos alunos foi feito mediante entrevista informal conjunta e resposta individual, em sala de aula, orientados pelos professores de Língua Portuguesa nas séries do 1º grau e pela proponente nas séries do 2º grau, enquanto que os professores tiveram quinze dias (em média) para expor suas idéias. A maioria registrou por escrito o seu posicionamento.

Como resultado do questionamento aos alunos podemos enumerar:

a) os alunos reclamam maior número de exercícios de fixação e tarefas mais bem elaboradas;

b) pedem que a exposição dos conteúdos seja mais criteriosa (na medida de sua compreensão) e que os exercícios sejam corrigidos em aula;

c) sugerem trabalhos diversificados (em grupos, com mú-

sicas, batalhas de perguntas, teatro, pesquisa, etc.);

d) solicitam menor número de avaliações e leituras mais "divertidas", aulas mais comunicativas (com diálogos entre professor e aluno) e não querem escrever muito.

Constatamos, de modo geral, que o modelo de aula desejado pelos alunos não coincide com aquele que eles recebem, sentindo-se, por isso, desmotivados para a aprendizagem.

É tarefa do professor,

diante da importância que a Língua Portuguesa reflete na vida do indivíduo, estimular o desenvolvimento de habilidades fundamentais e o estudo da Língua Portuguesa,

por ser ela o

instrumento básico para o desenvolvimento de todas as atividades do processo ensino-aprendizagem (Cf. Lei Federal nº 5.692/71).

Nossa pesquisa atingiu também os professores da 1ª à 4ª série do 1º grau de escolas estaduais e particulares. Nestas séries a interjeição é abordada sob forma de frases exclamativas (valor enunciativo). A preocupação está voltada ao uso correto do ponto de exclamação. Ela é apresentada

incidentalmente na cartilha, nas frases, na pontuação, nos textos, nas leituras durante todo o ano<sup>7</sup>;

como recurso didático: utilização do flanelógrafo e papel colorido.

Da 5ª à 8ª série do 1º grau, a interjeição é apresentada rapidamente aos alunos de 6ª série, limitando-se o objetivo apenas a memorizar sua definição e classificação (?). Nas demais séries, a interjeição é assunto marginalizado.

Também fez parte da pesquisa a redação de dois diálo-

---

<sup>7</sup>Depoimento de uma das professoras de 1ª série do 1º Grau.

gos — ambos de temas livres —, realizados em sala de aula sob orientação do professor titular. O objetivo do primeiro diálogo foi verificar a ocorrência de valores interjectivos. O resultado foi assustador, pois os diálogos foram monótonos e superficiais. Constatamos uma pressa exagerada em terminar a tarefa e, conseqüentemente, o uso incontrolado de gírias para preencher linhas. Foi como se os alunos trabalhassem com um tipo de redação não coincidente com a realidade do uso da linguagem. Coisa estranha, já que a comunicação pressupõe o diálogo, a interação verbal.

O segundo experimento consistiu em testagem após a exposição do conteúdo — interjeição — e visava-se avaliar o uso das interjeições. Como resultado, verificamos que a obrigatoriedade despoja o texto de sua criatividade e torna-o vazio. Em outros termos, a situação de imposição da feitura de um texto não é favorável à manifestação espontânea que se espera. E essa, afinal, só se atinge com longa preparação de ambiência (incluindo-se aqui sentimento da língua e estado de espírito).

Apontam-se como interjeições mais usadas pelos alunos: ai! socorro! ah! nossa! legal! que pena! que bacana! ó! oba! beleza! xô! esplêndido! oxalá! tomara! ui! lindo! viva! alô! era! aleluia! obrigada! ih! puxa! caramba! arre! puxa vida! corra! outra vez! ave maria! cruces! bom dia! epa! ufa! meu Deus! heureka! chi! bah! salve! oh!

Os alunos da pesquisa definiram interjeição como uma "palavra usada para expressar sentimentos, reflexos imediatos da mente"; "para realçar certas expressões"; "para dizer algo sú-

bito"; "para indicar dor, espanto, admiração, etc.". Alguns preferiram não se pronunciar, alegando fazer uso da mesma somente quando lhes é imposto. É o que lhes parecia — o que indica, de algum modo, a separação da linguagem em dois mundos, um dos quais — o da expressividade — não recebe nenhum privilégio na gramática.

Considerando esta última afirmação, verificamos que o uso forçado da interjeição anula sua definição na experiência de ensino-aprendizagem:

palavra ou locução que exprime um estado emotivo. Vozes ou exclamações vivas e súbitas que brotam de nossa alma sensibilizada [...] (Cf. CEGALLA, 1984:253),

de modo que, contraditoriamente, o aluno utiliza um pobre suporte formal para veicular coisa nenhuma.

Na opinião de alguns professores (quatro), a entonação de frases exclamativas e interrogativas é esquecida, não existindo preocupação em se obter dos alunos uma leitura expressiva (como veículo de comunicação) e "um colocar prá fora de sentimentos e emoções", embora se dê, teoricamente, valor à expressão criativa. Justificam-se, aborrecidos, inconformados diante do grande número de alunos semi-alfabetizados que permeiam as classes da 5ª à 8ª série.

Gírias e palavrões são bastante usados nas escolas e estão presentes na vida das pessoas menos conservadoras. Os professores os aceitam até o momento em que não ferem a sensibilidade de quem os ouve. A gíria, algumas vezes, acontece normalmente e está relacionada com admiração, surpresa, raiva, susto (como se vê, as mesmas emoções que se afirma, na gramática, serem consubstanciadas nas interjeições). Afirma Mário SOUTO

MAIOR: "O mundo inteiro diz palavrão [...]" (Cf. Dicionário do palavrão e termos afins, 1980).

Gilberto FREYRE é favorável ao uso do palavrão quando empregado no momento exato. Já o juiz Eliézer ROSSA, da 8ª Vara Criminal da Guanabara, afirmou à imprensa carioca:

Nota-se que a semântica do palavrão oferece margem a um estudo de muito interesse porque há um visível enfraquecimento de sentido da palavra. Existe até o palavrão carinhoso, pois nem sempre o palavrão significa, realmente, o que sua literalidade quer dizer. É uma interjeição lançada pelo homem zangado, decepcionado, irritado, surpreendido por uma situação inesperada, por um choque ou dor momentânea. Mas o teatro aí está, e deve ser ele a quem deve ser confiada a tarefa de tornar abominável o uso do palavrão e não ser o veículo dessa ferrugem da língua e da alma. [...] (apud SOUTO MAIOR, 1980:XIV).

Para os gramáticos o palavrão é um problema sociolinguístico e

nunca teve seu uso tão generalizado quanto hoje, simplesmente porque o povo é quem faz a língua que fala, quem lhe dá o colorido, o pitoresco da gíria e do palavrão (SOUTO MAIOR, 1980:XIV).

No mesmo dicionário acima mencionado, seu autor lista uma série de opiniões em torno da pergunta "Que é palavrão?" Como resposta obteve-se de Jorge AMADO, romancista:

Considero que o chamado palavrão é uma palavra igual a todas as demais, que por uma circunstância qualquer tornou-se maldita — no fundo, uma palavra vítima de preconceito.

Olímpio Bonald NETO, poeta:

Vocábulo que exprime ação, qualificação ou exclamação, com intenção de chocar, excitar ou ofender; agressão verbal; apelido dos órgãos e atos sexuais.

Veríssimo de MELO, etnógrafo:

Uma palavra ou expressão de baixo calão. Às vezes, fere. Noutras ocasiões, agrada. Depende da conotação e, às vezes, da entonação.

Elmar JOENCK, professor de Português:

Palavrão é palavra ou expressão (frase ou locução) capaz de expressar (não necessariamente comunicar) um estado emotivo ou psicológico altamente explosivo de uma pessoa cuja atenção, tenção ou tensão se frustrem ou atinjam seu auge em situações chocantes ou perturbadoras [...].

Comenta PRETI, em "A gíria e outros temas" (1984:39-43), que atualmente palavra obscena, gíria, linguagem vulgar, vocábulo grosseiro ou outras denominações que circulam de boca-em-boca são usadas para registrar as variações sócio-culturais do léxico de uma língua, quando em contato com seus elementos afetivos e expressivos. Este é um problema diretamente ligado a aspectos históricos e sociais de determinada época e povo, misturando-se com valores morais e confundindo-se como costume e moda.

Muitas palavras proibidas já estão fazendo parte nas letras de músicas que estão em sucesso; estão, igualmente, nos "scripts" de TV, nas reticências das legendas dos filmes, na boca dos apresentadores de rádio, nos teatros, nas conversas informais, nos bancos escolares; enfim, estão entre nós.

Lendo e observando contos, crônicas, romances, revistas (principalmente as quadrinizadas) verificamos um número bastante sugestivo de interjeições, onomatopéias (muitas de origem americana), gírias, focalizando os costumes e a fala dos personagens; os palavrões, contudo, são evitados, como quer a censura (Anexo II, p.192-5).

Um dos tópicos do Programa de Ensino não muito empolgante para professores e alunos — com razão — é o das classes gramaticais. Não há motivação para um estudo crítico-comparativo, nem existe preocupação em fazer o estudo a partir de textos. Os professores, na sua grande maioria, se acomodaram, restringindo o conteúdo de suas aulas ao do livro-texto, deixando no esquecimento a criatividade e a poesia de cada um.

Predomina a preocupação exagerada em seguir todos os itens sugeridos pelo autor do livro adotado em cada série, impossibilitando-se a criação de um trabalho original, e transformando-se as aulas de Língua Portuguesa em sessões maçantes de constantes repetições de conteúdos abordados em séries anteriores.

O livro didático é um dos instrumentos de trabalho do professor. Jamais será o instrumento exclusivo. Compete ao professor conhecer o conteúdo do livro didático escolhido para que possa aproveitá-lo bem e adequá-lo de acordo com as necessidades da classe em que atua.

É da responsabilidade do professor a escolha deste ou daquele livro didático, sobretudo a partir de agora: os professores de 1º grau, em regime de consenso, poderão fazer a opção pelo livro mais adequado à região e às condições locais. Presume-se, com essa medida, que o magistério se sinta valorizado; por outro lado, as editoras se sentirão incentivadas para produzir material de qualidade (Informe FAE - Fundação de Assistência ao Estudante/MEC).

Nesta questão de escolha, o professor não pode deixar-se influenciar pela propaganda, nem pela apresentação. Deve-se adquirir o melhor. Acerta Osman LINS quando afirma que os autores de livros didáticos estão colaborando com os editores e distribuidores de compêndios escolares ao exporem apresentações do tipo:

De nossa parte, estaremos também trabalhando para oferecer-lhe um novo livro e um novo caderno [...]

O que há, na verdade, é uma "luta feroz pelo mercado" (Cf. LINS, 1977:127 e 129).

O problema das ilustrações nos livros didáticos —

as fotografias, em geral, de uma grande banalidade e mal impressas, reproduções de obras de arte verdadeiramente lamentáveis, quase sempre borradas e, por vezes, sem informação sobre o original, os desenhos representando noções elementares e de caráter cômico -

coloca em risco a qualidade do ensino, prejudicando a capacidade de leitura e de compreensão de textos. O excesso de visual e ficção depreciam a capacidade e maturidade do aluno, bem como o seu vocabulário (Cf. LINS, 1977:133 ss.).

Observa-se, com frequência, a oferta de manuais aos professores com as propostas de exercícios já previamente respondidos. Este fato deveria ser recebido pelo professor como uma afronta à sua capacidade e auto-estima, porém, constatamos que, por várias razões, a grande maioria dos professores utiliza este instrumento de trabalho sem uma prévia análise crítica. Não queremos desmerecer a importante função do livro-texto (tentativa de orientar o professor), mas sim expressar nossa preocupação quanto à qualidade e à forma de explorá-lo sem eliminar a consciência crítica de que cada professor é possuidor, em maior ou menor grau<sup>8</sup>.

No momento em que se tem conhecimento dessa abertura relativa ao livro didático a ser adotado na escola de 1º grau, espera-se que os Estados, como está previsto, realmente mantenham programas de apoio ao professor, no sentido de que aspectos como os que salientamos acima sejam efetivamente analisados, através de critérios bem definidos. É essencial se resumir na resposta à seguinte questão: "Para que vamos ensinar língua portuguesa? Que língua vamos ensinar?"

---

<sup>8</sup> Recomendamos a leitura de "Ideologias no Ensino de Português" de Marcondes Rosa de SOUSA (Anexo III, p.196-202).

## CAPÍTULO II

### POR UMA LINGÜÍSTICA TEXTUAL - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 1. Discurso e Texto

Consideramos importante estabelecer a(s) diferença(s) entre texto e discurso, uma vez que também é preocupação nossa, além da pesquisa em torno da expressividade quase que restrita à interjeição enquanto classe gramatical e tão marginalizada no âmbito da gramática de cunho normativo, a efetiva produção e análise de textos nas aulas de língua materna.

No primeiro capítulo da obra "Lingüística textual", de FÁVERO & KOCH (1983), registramos o estudo feito pelas autoras citadas sobre texto e discurso, que irá contribuir enormemente aos objetivos a que nos propomos no parágrafo acima.

Segundo a pesquisa realizada por FÁVERO & KOCH, a lingüística textual é uma das ramificações da lingüística, tendo seu início na década de 60, na Europa. É objeto de investigação da lingüística textual o texto e não a palavra, por ser o texto a maneira específica de produção da linguagem.

O principal objetivo da gramática textual, afirmam as autoras, é discutir fatos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, embasada na diferença de ordem qualitativa existente entre enunciado em contraste com o que caracteriza o texto: resultante da competência específica do falante — a competência textual — exigindo, além da seqüência de enunciados, compreensão, coerência, completude, atribuição de um título, capacidade de produção de um texto, resumo ou síntese.

Subseqüentemente, contribuíram no surgimento das teorias de texto: a teoria dos atos de fala, a lógica das ações, a teoria lógico-matemática dos modelos e a pragmática, sendo esta última motivo de várias correntes que se contradizem quanto à forma de considerá-la dentro da teoria de texto<sup>1</sup>.

Às páginas 15 e 16 da obra citada, as autoras registram que, para DRESSLER, a pragmática é apenas um componente acrescentado "a posteriori" a um modelo preexistente de gramática textual, responsável pela situação comunicativa na qual o texto é introduzido. Dado que uma gramática do enunciado não é capaz de dar conta dos efeitos das relações de referência, que atuam efetivamente sobre a interpretação semântica, determinando uma organização especial da estrutura superficial, ele postula uma extensão do domínio textual, buscando, nos moldes da teoria gerativa, uma estrutura profunda da gramática de discurso. Tomando o significado como ponto de partida, considera, contudo, ser arbitrário um corte entre sintaxe e semântica. Para SCHMIDT e outros a pragmática significa a evolução da lingüís-

---

<sup>1</sup>A esse respeito, remetemos à síntese feita por Eduardo GUILHARDES, discutindo as "diversas pragmáticas": "Sobre alguns caminhos da pragmática". In: Sobre pragmática. Série Estudos - 9, Uberaba, Fiub, 1983. pp.15-29.

tica textual em direção a uma teoria pragmática do texto tendo como base o ato de comunicação — explicandum da lingüística — onde a competência básica e empírica da teoria de texto não é a competência textual e sim a comunicativa. Já OLLER considera o uso da língua como um processo que se realiza em três dimensões integradas: sintática, semântica e pragmática, sendo que

a pragmática da geração de frases é que determina a opção a ser feita em cada situação sintática e semântica (Apud FÁVERO & KOCH, 1983:16).

Para OLLER estas dimensões são interdependentes. PETÖFI também defende esta interdependência e está desenvolvendo uma teoria parcial do texto chamada *teswest* (Teoria da Estrutura de Texto-Estrutura do Mundo), a qual estuda a estrutura de um texto e as interpretações extensionais do mundo (ou do complexo dos mundos) que é textualizada em um texto.

FÁVERO & KOCH, ao se referirem ao termo texto, citam STAMMERJOAHANN. Segundo ele, o termo texto faz parte do conceito central da Lingüística Textual e da Teoria de Texto, enquadrando textos orais e escritos com a variação mínima de dois signos lingüísticos e máxima indeterminada onde, às vezes, um signo pode ser suprido pela situação, ocorrendo textos de uma só palavra. Ex.: "Socorro".

A lingüística textual ocupa-se com textos delimitados, possuidores de início e final determinados explicitamente. Ex.: sermão, diálogo, livro, ... Porém, quando trabalhada nos moldes da lingüística frasal, apenas ampliada para poder dar conta do encadeamento de sentenças (e, portanto, conservando o mesmo método de análise), o procedimento não foi positivo. Al-

guns encaram-na como uma nova orientação da lingüística a partir da noção de texto, aplicando-se o método descendente (texto-frase-unidades menores). Dentro dessa perspectiva, pretende-se a segmentação e classificação das unidades, a partir do texto, o que não pode ser feito se se perder de vista a função textual dos elementos isolados.

Considerando que "os textos são seqüências de signos verbais sistematicamente ordenados", acrescentam FÁVERO & KOCH (ibid., p.19) que se pode considerar um determinado texto como um signo lingüístico primário e global e seus segmentos tendo apenas status de signos parciais. No entanto, o estudo de frases ou palavras, etc. só pode ser efetuado se as condições de seu isolamento do conjunto do texto forem analisadas concomitantemente.

Não é unânime o reconhecimento da unidade frase com estatuto especial na lingüística textual. Todos admitem, porém, que os elementos que estruturam o texto são os conectores que podem ser acréscimos (juntores, redundâncias, dêiticos...) ou reduções (pronomes, elipses, etc.). Os textos caracterizam-se pelo que neles ocorre ou deixa de ocorrer.

A semântica textual (parte da lingüística textual) preocupa-se com as regras válidas para a determinação recíprocos signos verbais no texto e a sua compatibilidade no contexto, atribuindo o nome de sentido aos significados ordenados de todos os signos que constituem o texto. É objetivo da semântica e sintaxe descrever os elementos constitutivos que estruturam os textos e, dependendo da teoria de texto adotada, os requisitos de adequação, explicitude e formalidade. À gramática textual, cabe ainda, explicar os quesitos que estruturam um tex-

to, ou seja, a textualidade.

Texto pode aparecer, para alguns autores, como sinônimo de discurso, preenchendo funções comunicativas.

VAN DIJK (1978) estabelece como diferença entre discurso e texto: discurso é

unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação",

e texto é

unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso (Apud FÁVERO & KOCH, 1983:23).

VAN DIJK, igualmente, diferencia discurso como "type" e enunciação do discurso como "token". Segundo ele, a diferença está no evento empírico imediato em um contexto particular e único que ocorre no último (token) e uma abstração no primeiro (type), a qual só pode ser descrita corretamente se uma gramática (textual) ou outra teoria do discurso considerarem as estruturas regulares, sistemáticas de cada tipo de discurso. O discurso-tipo caracteriza-se por fatores empíricos tais como: continuidade do enunciado e coerência semântica e pragmática. Esse discurso-tipo é que permitiria, efetivamente, o levantamento de uma gramática; não seria uma teoria do uso da linguagem, onde ocorrem, geralmente, incorreções gramaticais, falsas interrupções, incoerências, etc.; o texto, por ser mais abstrato, resulta de componentes gramaticais, estilísticos, retóricos, esquemáticos, etc. Tais acepções encontram divergências, pois existem autores que empregam os termos discurso e texto como sinônimos ou quase sinônimos.

Para os postuladores da análise do discurso, o termo discurso tem significado mais amplo que o texto, pois envolve

enunciados e condições para a sua produção; e o texto é uma manifestação resultante.

VAN DIJK sugere chamar "teoria do discurso" a todas as pesquisas sobre o discurso, incluindo a lingüística de texto, a estilística, a retórica, etc., enquanto que a gramática de texto deve levar em conta apenas certas propriedades lingüísticas (gramaticais) dos discursos, eliminando estruturas retóricas e narrativas, pertencentes a outras teorias.

Para HJELMSLEV e seus seguidores, texto é todo e qualquer processo discursivo, de onde se deduz que a textualidade é característica específica do homem (condições de criar textos verbais e não-verbais). A noção de texto aparece em HJELMSLEV a partir da distinção que estabelece, por hipótese, entre processus e sistema. O processus é composto de um número limitado de elementos passíveis de ocorrência em novas combinações; a todo processus, por sua vez, corresponde um sistema, que permite analisá-lo com base em um número restrito de premissas. Entenda-se, entretanto, que o objetivo desta análise é uma classificação dos elementos do processus, de modo a estabelecer um cálculo algébrico de combinações permissíveis. Em outras palavras, segundo o próprio HJELMSLEV (1971:17):

O objetivo da teoria da linguagem é verificar a tese da existência de um sistema subjacente ao processus, e a de uma constância que subentende as flutuações, e aplicar esse sistema a um objeto que pareça particularmente se prestar a isso.

É exatamente ao processus que HJELMSLEV chama texto, especificamente quando se trata de uma língua natural falada (ao sistema corresponde a langue). O processus textual, por outro lado, é virtual, podendo se realizar através de objetos particulares.

Como se percebe, dado o seu objetivo, HJELMSLEV não está preocupado com a função textual em si, mas com a descoberta do sistema, como, de resto, dentro do estruturalismo em geral.

Nessa mesma linha, HARWEG postula para o texto a distinção êmico-ético. Êmico (texto no singular) pertencente à estrutura subjacente textual que prende à superficialização dos infinitos textos (plural) éticos possíveis. Cada texto ético corresponde ao discurso.

Concluem FÁVERO & KOCH que, em sentido lato, texto é toda e qualquer manifestação de capacidade textual humana (poema, música, filme, etc.). É a comunicação que se realiza através de signos. Discurso (em linguagem verbal) é a atividade comunicativa de um falante, em determinada situação, envolvendo enunciados e eventos de sua comunicação. Em sentido restrito, texto é qualquer passagem, falada ou escrita, que constitui um todo significativo, independente de sua extensão, caracterizado pela coerência e coesão (fatores responsáveis pela tessitura do texto). Discurso é a manifestação lingüística por meio de textos.

Para ORLANDI (1983:146), "Falar em discurso é falar em condições de produção", sendo que as condições são "formações imaginárias", segundo PÉCHEUX (1969). Porém, essas formações englobam:

a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa).

Lembra ORLANDI que a ilusão subjetiva, própria do sujei

to falante, está associada às formações imaginárias e seus fatores, na convicção de ser exclusivo no seu discurso; na realidade, "o seu dizer nasce em outros discursos".

O discurso é considerado fenômeno social por ser determinado pelas formações discursivas (palavras, textos) que, por sua vez, participam da formação ideológica, "determinando o que pode e deve ser dito".

Conforme o exposto, a análise de discurso não é um nível (fonético, sintático, semântico) diferente de análise e sim um ponto de vista diferente. Se, no entanto, analisarmos unidades de vários níveis — palavras, frases, períodos — as mesmas não perdem a especificidade de seu nível (lexical, morfológico, sintático, semântico), porém, pela análise do discurso outros aspectos, aparentemente despercebidos, se revelarão, evidenciando o discurso como um objeto de conhecimento e o texto como a unidade da análise do discurso.

Discurso e texto "se equivalem, mas em níveis conceituais diferentes", diz ORLANDI, isto é, o discurso é interpretado como conceito teórico e metodológico, e o texto como o conceito analítico correspondente; portanto, entre discurso e texto há uma relação necessária.

Tomado o texto nesta perspectiva teórica, ele não será apenas unidade de análise, mas unidade complexa de significação. Por isso, é uma unidade de análise não formal, mas pragmática.

ORLANDI também coloca que o texto não é definido pela sua extensão, mas pela sua unidade de significação frente à situação, ocupando o centro comum no processo da interlocução.

Teremos sempre por suposta essa demarcação teórica, tal

como ORLANDI a resume.

FONSECA & FONSECA (1977) não estabelecem distinção explícita para discurso e texto. De fato, tentando caracterizar o que seria uma lingüística da fala, colocam que sua unidade central não seria a palavra ou a frase, mas o discurso (cf. p. 62). Esclarecem que o texto será concebido como produto do ato de fala, como discurso com mensagem, projetado num aqui-agora constituído, originariamente, por um eu, será concebido como indício da dinâmica do conjunto de relações existentes entre os diferentes pólos do ato verbal. Por outro lado, o falante, no uso da linguagem, "assume o seu próprio discurso" e "constitui textos" (ibid., p.96). Seu interesse está voltado para a exploração do texto na sala de aula, que tem como objetivo a

tentativa de levantamento das marcas dessa dinâmica do processo enunciativo, das ações e interações nele presentes (ibid., p.113).

O levantamento dessas marcas, afirmam os autores, ocasionará a "determinação das características específicas dos textos ou da especificidade dos discursos", como também o estabelecimento de tipologias. Esses objetivos pressupõem

abertura da aula de língua materna à pluralidade de dos discursos projectados na comunidade lingüística (ibid., p.113).

Na citada pluralidade não estão somente aqueles discursos levados à aula pelo professor, mas também os desenvolvidos nela, destacando-se o discurso escrito, oral, literário e o não literário. Portanto, o estudo do texto na aula de Português terá como meta "o estudo da especificidade dos discursos em articulação com as situações que os suscitam".

De posse destas considerações, fica claro que o discurs-

so literário (na prática didática não está situado no conjunto dos demais discursos), por exemplo, ocupará na aula somente o seu lugar, o que não coincidirá, certamente, "com a banalização do seu uso", insensibilizando o aluno para sua especificidade.

A partir da presença implícita ou explícita nos enunciados, nos textos, das relações entre o eu-emissor, o tu-receptor e o ele-referente-objeto, surgirão tipos de discurso, uma vez que todo discurso surge como marcado "pela presença do sujeito que o produz e nele se (re)produz" (ibid., p.116).

Sob este ponto de vista, vemos, que num texto há mais do que uma estrutura formal e um conteúdo temático (únicos aspectos focalizados pelas "análises de texto" tradicionais), pres supondo

uma concepção instrumental da língua como objeto com existência própria separável do uso e utilizado para transmitir este ou aquele conteúdo (ibid., p.116).

Na verdade, o texto deve ser analisado como parte integrante de um comportamento e concebido "como um momento de um processo ininterrupto e global de comunicação e de interação". A esse tipo de análise é que se pode chamar análise pragmática, por preocupar-se com o modo de como o texto está estruturado e representando fundamentalmente a realização não apenas de um ato locutório: "produção de um enunciado conforme às regras de um sistema gramatical", como também de um ato ilocutório: "orientado para influenciar o comportamento do interlocutor" e, igualmente, de um ato perlocutório, que se resume no "efeito produzido no interlocutor" (ibid., p.117).

Ainda consideramos necessário acrescentar, com os auto-

res, os dois momentos complementares da atividade didática na aula de língua materna: análise e produção de textos. Na análise parte-se do texto a ser analisado com o objetivo de reconstituir as coordenadas situacionais e a sua adequação a elas; na produção parte-se das situações com o intuito de (re)criar o texto, de produzir adequadamente as circunstâncias antes elaboradas.

Cabe ao professor de Português, além de motivar à expressão oral e à expressão escrita,

explicitar a articulação entre as situações motivadoras que cria e as marcas que correlativamente surgem nos enunciados oral e escrito, nas suas diversas modalidades e variantes, dialógicas e não dialógicas (ibid., p.155).

## 2. A Dimensão Ideológica do Discurso - Normatividade

Óbvio é a presença da ideologia na constituição da linguagem, do ponto de vista em que nos colocamos - o objeto de estudo da pragmática é domínio das relações linguagem/ideologia.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais (BAKHTIN, 1981:36).

E a palavra

é o fenômeno ideológico por excelência. [...]  
o modo mais puro e sensível de relação social  
(ibid., p.36).

Em princípio, emprestando as palavras a VOGT (1980:130), consideraremos a ideologia como abarcando

tanto os sistemas de idéias-representações so-

ciais (ideologias no sentido estrito) como os sistemas de atitudes e comportamentos sociais (os costumes) e não necessariamente como sinônimo de "má consciência" ou "mentira piedosa"...

Dado que os enunciados lingüísticos deverão ser considerados no conjunto textual, e, como unidade de significação, só têm realidade no processo de interação verbal (incluindo-se aí o texto escrito), decorre daí que o caráter ideológico da linguagem, com suas implicações, deve ser mantido - embora nem sempre pretendamos realizar análises com focalização da dimensão ideológica. Ela deve, sim, ser reconhecida na medida em que tenhamos de atentar para as relações sociais no intercâmbio verbal. Como tal, a estrutura enunciativa se compromete e com a situação social imediata e com o meio social mais amplo.

Em todo caso, objetivando-se considerar a padronização lingüística no ensino institucionalizado (normativização é ideológica), examinemos esta afirmação de KRISTEVA (1974:399):

O discurso contém e impõe sua ideologia, e cada ideologia mostra o seu discurso. Compreendemos pois porque é que qualquer classe dominante vigia particularmente a prática da linguagem, e controla as suas formas e os meios da sua difusão: a informação, a imprensa, a literatura. Compreendemos porque é que uma classe dominante tem as suas linguagens favoritas, as suas literaturas, a sua imprensa, os seus oradores, e tende a censurar qualquer outra linguagem.

Este problema, apontando a orientação ideológica conscientemente exercida por um grupo sobre outro grupo (manipulação da linguagem com objetivos específicos), apontando ao mesmo tempo a linguagem como ARMA, se constitui, pode-se dizer, em aspecto da problemática, em teoria geral da linguagem, da hipótese da RELATIVIDADE LINGÜÍSTICA. Resumiremos, a esse respeito, o comentário de TERWILLIGER (1974).

A questão fundamental é determinar que efeitos as reconhecidas diferenças entre as línguas

podem exercer sobre o espírito em geral ou sobre qualquer função mental específica em particular (TERWILLIGER, 1974:301).

A hipótese é de B.L. WHORF/E. SAPIR (em 1956). Em termos práticos, pode ser assim enunciada:

a língua particular que uma pessoa fale exercerá influência sobre ela e a tornará diferente do que seria se falasse outra língua (ibid., pp.301-2).

Como há vários modos de interpretar a hipótese, desde a versão mais extremada e simplista, que faz referência à influência do léxico de uma língua, até a versão que faz "assevera-ções a respeito de estados de caráter mais cognitivo e cultural" (ibid., p.302), TERWILLIGER, analisando a questão, utiliza o teste de tradução de uma língua para outra e levanta hipóteses sobre o comportamento das pessoas com relação às línguas que falam. Contudo, sua avaliação conclusiva sobre a análise da hipótese é pessimista, segundo diz, embora isto não signifique que a hipótese seja falsa. Apenas não teria havido demonstração satisfatória de sua validade. Se ela nunca foi refutada, também não é fácil comprová-la.

Tudo isso porque

... certos termos críticos foram deixados sem definição. [...]... para uma avaliação dessa hipótese faz-se necessária uma teoria psicológica - teoria do espírito e da linguagem. Só então poderemos afirmar que a linguagem tem ou não tem efeitos sobre o espírito e só então poderemos especificar as condições em que a linguagem afeta o espírito (ibid., pp. 309-10).

TERWILLIGER se propõe esta tarefa, analisando a linguagem como arma, usando dessa estratégia para sustentar a hipótese do relativismo lingüístico, que encontra, segundo entendemos, respaldo nas teses de BAKHTIN/VOLOSHINOV. Ou seja, a linguagem encarada como comportamento social. Como arma, como meio de argumentação, o homem leva seu semelhante a determinadas reações, comportamentos, conclusões, seja de um modo óbvio, seja de um modo comportando muitas sutilezas - de qualquer forma, o elemento persuasão aparece aqui. E há pólos entre cujos extremos uma gama indefinida de valores discursivos pode surgir.

O comando, conforme aponta TERWILLIGER, é a forma lingüística mais direta de exercer influência, apresentando-se como um imperativo no pólo positivo de um vetor. Só que o problema é complexo; a situação de comando não determina, de modo absoluto, a obediência. É preciso encarar imediatamente o aspecto psicológico da questão, e analisar as disposições para responder, associadas a estímulos; ora, os estímulos são variados, podendo corresponder, nos casos extremos, a treinamentos conscientes para obtenção de hábitos de obediência. Esse tipo de treinamento pode ser até tentado (ou é, de fato) por estímulos verbais tais como aqueles usados nas propagandas de consumo (que não têm, necessariamente, uma resposta positiva do ouvinte).

Um exemplo típico de comando é o caso militar: "a palavra do comandante é lei para o subordinado", diz TERWILLIGER. O soldado bem treinado

age literalmente antes de pensar e, sem dúvida, em muitas situações, nem chega a pensar (ibid., p.317).

Eis um caso típico de treinamento consciente em que ao estímulo deve corresponder imediatamente um comportamento, seja físico, seja verbal. O objetivo é a obediência cega, aquela que independe de qualquer reflexão, e que apela, portanto, à inconsciência, ao comportamento mecanizado.

TERWILLIGER aponta e sustenta a interessante tese de que

o ensinamento da obediência envolve sistemática eliminação do significado das palavras da língua, até o ponto de cada palavra só ter associada a ela uma tendência de resposta, no contexto em que os comandos ocorrem (p.319).

Explica-se: correlacionam-se, em seu texto, inconsciência/ausência de significado. Consciência, no contexto em que ele se move, se define como "um conjunto de disposições para responder [...] diante de certos estímulos" (ibid., p.318). Ela é um resultado de ambigüidade, incerteza, possibilidade da escolha. Se não há essa possibilidade, estamos diante da inconsciência - só há, aqui, uma disposição para responder e o sujeito não vê um conjunto de possibilidades - só há uma resposta possível. O discurso é autoritário, unilateral, imperativo. Ora, o significado, nesse mesmo contexto dado pelo autor, também se apresenta como

um conjunto de tendências para responder a determinada palavra (ibid., p.318).

Assim sendo, também ele é ambíguo, incerto, consciente, exige opção. Ou seja:

a compreensão e o emprego da linguagem do sistema de significado que é a linguagem, apresenta-se como processo consciente (ibid., p. 319).

Logo, para ele, sem opção não há, na verdade, significado - em

outros termos, não há valores, uma vez que só se define o valor relacionalmente, por associação e contigüidade (sintagmática e paradigmática).

Ou ainda: do ponto de vista do comandante, ele é quem escolhe o significado dentre os vários, ele é quem pensa, que tem consciência. Para um comando, dessa forma, só uma ação é permitida e apenas uma se manifesta. Não há, pois, ambigüidade. Não há significado. Ou: é pela eliminação do significado através do treinamento rápido que o comando pode exercer-se ampla e eficazmente.

Como fugir a esse radicalismo? Naturalmente, ele só pode ser rompido por uma transformação radical do contexto amplo. Se o comando se exerce em esferas cada vez mais amplas da vida, como acontece em nossas sociedades, fugir a essa influência se torna mais difícil. Afinal, a linguagem, na sucessividade das gerações, passa adiante, é aprendida e ensinada. Quem não aprendeu a pensar não é capaz de ensinar a pensar. Ora, é avaliando tais casos extremos (em que ocorre treinamento), contudo perfeitamente recorrentes em nossas sociedades, que se poderá avaliar a hipótese do relativismo lingüístico.

A lavagem cerebral, também detalhadamente ilustrada por TERWILLIGER, é um tipo de treinamento em que é possível substituir modos de percepção da realidade decorrentes de um tratamento da linguagem em que se abandona um conjunto de significados para adquirir outro. Alteram-se ações e comportamento global - o objeto de referência, o mundo, é diversamente percebido, é o que parece.

Presume-se, nesta hipótese, que a alteração fundamental de significado implica alteração de percepção, cognição,

pensamento, uma vez que o significado (na linguagem) e as formas outras de cognição seriam somente aspectos diversos de um mesmo sistema (de cognição), e não sistemas mentais relativamente independentes. (Nesse caso, a independência não poderia ser senão um tratamento teórico, com as perdas conseqüentes - como no tratamento chomskyano da linguagem).

Dos dados e das avaliações feitas, TERWILLIGER tira esta importante conclusão: o comportamento pode ser afetado pelas categorias lingüísticas de que dispomos. Nessa ótica, qualquer aprendizado de linguagem

é uma forma de lavagem cerebral, já que envolve o aprendizado de um conjunto de usos de palavras inteiramente arbitrário, onde a única definição de correção é a proporcionada pelos padrões sociais (ibid., p.328).

Assim, a linguagem nos controla, ou, como prefere dizer Roland BARTHES, a linguagem é simplesmente fascista:

o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer (Aula:14).

Sugere-se fortemente aqui que

pensar é sempre prejudicial para a manutenção de sistemas de significado estáveis e relativamente restritos (TERWILLIGER, 1974:330).

E, mais adiante:

Naturalmente, nós nos veríamos todos transformados em seres humanos consideravelmente mais enriquecidos [se fosse permitido o pensamento livre], mas, evidentemente, isso não é tão importante quanto o status quo (ibid., p.330).

Sustentando a conexão íntima entre os sistemas de significado e outras funções mentais, TERWILLIGER defende a hipótese elaborada por WHORF. Esta posição já se encontra implicitamente em BAKHTIN/VOLOSHINOV (1979)-anterior, salientemos, à

formulação da hipótese - diante do problema de distinguir consciência (atividade mental subjetiva) e ideologia. A consciência, do ponto de vista de uma psicologia objetiva, tem de ser realizável num material determinado, que é semiótico (signos) - seja ele palavra, desenho, pintura ou música. É exatamente na medida dessa exteriorização, cuja orientação é predominantemente social, que se dá a modelagem ideológica da consciência, a sua diferenciação.

A atividade mental, desde o início orientada para a expressão (a exteriorização, a consecução, o ponto de chegada da atividade), por sua vez passa a exercer

um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável (BAKHTIN, 1981:118).

Chegamos aqui ao ponto fundamental, reiterado nos dois seguintes trechos:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (ibid., p.112).

... não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis (ibid., p.118).

Nesse sentido, é ilustrativo, se bem que altamente alegórico, o que nos mostra George ORWELL em sua ficção "1984" (conforme SOUZA FILHO, 1984), em que contrapõe o Newspeak (Nova Fala) ao Oldspeak (Velha Fala), sendo aquela uma língua artificial destinada a substituir esta - natural. A nova língua é construída de tal forma que impossibilita expressar o que é inconveniente do ponto de vista dos governantes, empobrecendo de modo geral

o pensamento, impedindo a consciência crítica (fechando-lhe as opções) e o dizer desafiante de uma ordem instituída. O Newspeak, desse modo, passa a orientar a vida interior, exerce um controle mental. Em outras palavras, a linguagem

pode ser um instrumento de poder e manipulação ideológica, muito diferente do meio de comunicação cooperativo e neutro que frequentemente supõe-se ser (SOUZA FILHO, 1984:96).

Na mesma ordem geral de idéias, introduzimos a seguir uma discussão sobre a norma na sociedade em geral e na linguagem, admitido que uma ideologia é necessariamente veiculada, ou melhor, a norma manifesta uma ideologia - pondo-se em questão a norma, não simplesmente para rejeitá-la, mas para delinear-lhe os contornos para entender a sua natureza, em primeiro lugar. Depois, como diz LEYLA PERRONE-MOISÉS, analisando Roland BARTHES (In BARTHES: aula), talvez combater estereótipos:

... o trabalho de BARTHES, como o de todo escritor, se efetua na linguagem e, para ele, transformar o mundo é transformar a linguagem, combater suas escleroses e resistir a seus acomodamentos (Aula(postácio):58).

É que, no caso, os estereótipos são veículos da ideologia(aqui, no sentido menos neutro do tempo), perpetuando

a inconsciência dos seres falantes com relação a suas verdadeiras condições de fala (de vida)... (Aula:58).

Dino PRETI, em seu "Sociolinguística: os níveis de fala" (1974:34), discutindo os fatores de unificação linguística relacionados a uma norma vigente, apresenta os meios de comunicação de massa como os mais importantes atuando sobre o uso e a norma,

... criando (pelo menos, em nossos dias) um

verdadeiro condicionamento lingüístico e até social. Eles agem, não apenas no sentido positivo, divulgando a língua comum, a norma geral das comunidades cultas, contribuindo para a nivelção das estruturas e do léxico, mas também, lamentavelmente, sobre o próprio locutor, no sentido de restringir-lhe as maneiras de dizer, diminuir-lhe as possibilidades criativas na linguagem, automatizá-lo, fazendo-o pensar, falar e, conseqüentemente, agir dentro de padrões predeterminados.

Como diz TERWILLIGER, em última instância, um uso não seletivo, não plenamente consciente da linguagem - um uso orientado, imposto, que rouba ao locutor, no caso, a sua personalidade.

E acrescente-se, seguindo a citação de PRETI (ibid., p. 34):

Este condicionamento se processa, em particular, quando estes meios estão a serviço da sociedade de consumo.

A linguagem se presta maravilhosamente ao condicionamento social, despersonalizando, desarraigando "hábitos lingüísticos seculares" e uniformizando "o próprio ritmo da língua", segundo PRETI. Se PRETI crê nisso, é que ele crê igualmente na veracidade da hipótese de WHORF.

A seguinte afirmação, ainda de PRETI (ibid., p.31), é ainda mais incisiva:

A acomodação do indivíduo a uma norma lingüística pode levá-lo a um condicionamento na própria articulação de seus pensamentos e, de certa forma, a um condicionamento do próprio pensamento.

Quer dizer: se há um ensino da linguagem comum, se há uma norma, e, portanto, o anelo de atingir um ideal, o falante comum (ou aquele que sente necessidade de se comunicar) pode ser levado a entrar no jogo "militar" imposto pela cultura e pode-se

entender cultura, aqui, nos dois sentidos: o antropológico e o social (instrução e educação).

Considerando assim a norma - em seu horizonte mais largo - fica entendido que a língua não pode ser dissociada dos outros elementos que, com ela, constituem as bases da interação simbólica na sociedade. Sendo ela mesma, inevitavelmente, organizada segundo regras que enquadram e condicionam o comportamento individual, ela impõe esquemas de comportamento. Stanley ALÉONG (1983), trabalhando normas lingüísticas e normas sociais, propõe, para explicar as regularidades de comportamento lingüístico numa sociedade, os pontos seguintes (em resumo):

. As instituições sociais (família, escola, direito, divisão de trabalho) são as formações básicas da organização social.

. A vida social se constitui de interações contínuas entre indivíduos, os quais têm sua própria identidade e uma identidade social, que lhe confere determinado status, uma posição na estrutura hierárquica - onde assumem deveres.

. O estado de consciência do indivíduo (a percepção de si mesmo, dos outros e da situação) é condicionada pela situação objetiva na qual se encontra (Cf. ALÉONG, 1983:257).

A partir destes pontos, analisando o comportamento social em suas facetas, ALÉONG tenta estabelecer uma distinção entre o normal e o normativo. Normativo seria

um ideal definido por julgamento de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente por parte das pessoas interessadas;

e normal seria definido

no sentido matemático de freqüência real dos comportamentos observados (ibid., p.257).

Considerando as possibilidades estruturais de variação que toda língua comporta, a norma pode ser encarada como

o produto de uma hierarquia das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores respeitando a conveniência de uma forma lingüística em relação às exigências da interação lingüística (ibid., p.260).

Dai se conclui que não há uma única norma, ao contrário, de acordo com os julgamentos o termo vai, de fato, designar uma variedade de língua que, em certo momento, se impõe e passa a ser uma língua de referência, medida de qualquer comportamento - a língua correta a qual, indubitavelmente, é arbitrária, se bem que apareça num dado momento, como "lei fundada na ordem natural".

Mas a distinção mais produtiva feita aqui é aquela entre normas explícitas e normas implícitas, levando-se em conta a existência de uma lei arbitrária, tal como acima definida a norma, que compreende então um conjunto de formas resultantes de elaboração consciente, de codificação e prescrição (ideal), mas, simultaneamente, a existência de formas que não são objeto de freqüente reflexão ou de um esforço de codificação, e representam os usos concretos na sociedade imediata. Trata-se especialmente do código oral, sem a rigidez do código escrito. Essa última noção leva a ver no comportamento lingüístico uma manifestação de normas sociais que fundamentam toda a interação social. Quer dizer: as pessoas não falam ao acaso - seus usos podem ser compreendidos e explicados seja pelo exame da história da língua seja pela integração social dos locutores (ibid., pp.261-2).

A reconsiderar a questão da gramaticalidade proposta na teoria transformacional, e julgando as críticas e contra-críticas sobre a identidade gramaticalidade/normatividade. (Ver, por exemplo, Yves-Charles MORIN & Marie-Christine PARET, 1983: 179 ss.)<sup>2</sup> - posta à parte, para análise mais profunda, a idéia de que o modelo gerativo investe no indivíduo idealizado e não no representante ideal de uma comunidade -, parece certo que o modelo gerativo repousa na idéia de norma implícita, aqui colocada, mais que naquela de norma explícita, apesar de que esta, e não a outra, saliente o ideal do comportamento linguístico. A norma implícita se configura pelo real, representando o normal na comunidade, ao passo que a norma explícita representa o normativo.

No caso, o modelo gerativo o que faz é idealizar teoricamente o indivíduo real (toda teoria exige um determinado grau de abstração).

É bastante fácil, contudo, aceitar e compreender esta colocação do ponto de vista teórico. Porém, entre normal e normativo há imbricações - e o normativo, apresentando-se como lei imperativa, certamente contribuirá na expressão do normal. Certamente que todo comportamento é regido por normas sociais, e o real linguístico responde às coerções sociais, mas, na medida em que o estudioso, que analisa por introspecção, é um indivíduo escolado, seus juízos de gramaticalidade incorporarão inevitavelmente as restrições legais do código arbitrário idealizado.

<sup>2</sup> Para Yves-Charles MORIN & Marie-Christine PARET ocorre uma confusão na crítica a Chomsky, quando se identifica normatividade e gramaticalidade. "Este modelo é um modelo abstrato, idealizado, do indivíduo real, que, ele, não está numa sociedade homogênea, que tem limitações de memória, etc., e não de uma comunidade linguística" (p.194). Trata-se, pois, para eles, de um indivíduo idealizado, e não de um representante ideal de uma comunidade linguística.

Aliás, essa observação se inclui na conclusão dos autores. Dois universos de regras coexistem entrelaçando-se, estabelecendo-se relações entre o real e o ideal, o inconsciente e o consciente. As regras da norma explícita serão regras entre outras regras sociais. De qualquer modo, em toda parte o ideológico responde ao lingüístico. Retornaremos a essa questão da norma na quarta parte deste capítulo (Normatividade na gramática).

Finalmente, abrindo uma questão a ser discutida também posteriormente, devemos reconhecer a existência de um tipo de discurso da instituição escola, através do qual é veiculada a ideologia - o discurso pedagógico, segundo tipologia de ORLANDI (1983:21), assim o define:

... um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.

Esta é, ao que parece, uma forma de linguagem de comando, conforme se delineou acima.

### 3. A Linguagem e seu Funcionamento

Nesta parte apresentaremos aspectos gerais da díade linguagem humana/linguagem animal, focalizando as limitações da linguagem animal como comunicação, e das funções da linguagem e da estilística, na tentativa de localizar a interjeição como representante máxima da expressividade, do ponto de vista de uma sintaxe instituída.

### 3.1. Linguagem Humana e Linguagem Animal

As inúmeras línguas de que temos notícias até o momento se unem entre si e se diferenciam de todo e qualquer outro meio de comunicação pelo fato de serem duplamente articuladas, segundo caracterização de MARTINET (1976 e 1970).

A distinção mais marcada entre linguagem humana e linguagem animal está, pois, na articulação (a linguagem humana não é só articulada, como é duplamente articulada) em dois planos:

1) os enunciados são articulados em palavras e monemas (unidades mínimas significativas);

2) os monemas são articulados em unidades sonoras (unidades mínimas distintivas) ou fonemas.

A função primeira da linguagem humana, a partir desta caracterização, feita dentro do estruturalismo, é a comunicação, que pode estar sob a forma de uma afirmação, de uma pergunta, de um pedido ou de uma ordem.

Como os homens, os animais também se comunicam utilizando alguns de seus órgãos;

seus gritos e gestos [...] traduzem estados psíquicos de desejo, de alegria, de medo, ou fornecem indicações essenciais à vida do grupo ou do casal, ... (LEROY, 1971:133).

Porém, a linguagem animal é limitada, em decorrência da sua incapacidade quanto à articulação das palavras, limitando-se a sons que refletem um estado instintivo. O signo não se diferencia da coisa significada e a expressão é global, sem condições de ser analisada (de acordo com os parâmetros da linguagem humana).

Dentro do ecossistema, uma população de animais se in-

fluencia mutuamente através de manifestações de sinais (sons ou gestos), exteriorizando medo, prazer, cólera, etc. Vários dos autores consultados por nós, entre eles LOPES (1980:35 ss.), têm registrado que Karl von FRISCH (na década de 50) publicou um livro relatando a vida das abelhas. A experiência do biólogo de Munique narra que a obreira, após encontrar uma fonte de alimento, retorna à colmeia e passa essa informação às demais, através de dois tipos de dança<sup>3</sup>. Edward LOPES conclui que, por mais preciso que seja o sistema de comunicação entre as abelhas, não passa de uma

organização físico-biológica das abelhas, herdada com a programação genética da espécie (LOPES, 1980:37).

Este fato, no entanto, acrescenta LOPES, não ocorre com a linguagem humana porque o homem aprende a sua língua.

Um outro fator que diferencia a linguagem humana de animal é que esta é "invariável, no tempo e no espaço", fornecendo sempre o mesmo tipo de informação. Somente a linguagem humana é capaz de associar sentidos diferentes com diferentes experiências e situações.

A linguagem dos animais é composta de índices, não se formando por meio de signos com significado diferente do seu significante, sendo, portanto, formada por dados físicos ligados entre si por causalidade natural. Não se decompõe, igualmente, em unidades significativas; nem é capaz de ser analisada em unidades distintivas: ela não é articulada.

Diz JAKOBSON (1973:9) que nem mesmo a comunicação espontânea dos animais e suas respostas aos treinadores mostra

---

<sup>3</sup>Ver também, com referência à linguagem das abelhas, o estudo de BENVENISTE: "Communication animale et langage humain" (1966:56-62).

qualquer

correspondência à noção fundamental de oração, ou a qualquer outro caminho lingüístico adquirido pelas crianças de dois a três anos juntamente com o uso de orações.

De modo geral, assegura ele,

é tão profunda a brecha entre os mais altos padrões "zoo-semióticos" e os mais elementares estágios do processo de transição de infância à plena aquisição da língua, que as marcantes dessemelhanças pesam muito mais do que as escasas correspondências existentes (ibid., p.10).

Segundo MATTOSO CAMARA Jr., em "Princípios de lingüística geral" (1974:22-23), não se pode dissociar linguagem e atividade mental humana. A filosofia moderna, diz MATTOSO, tem demonstrado que a linguagem não é somente um recurso para expressar pensamentos, emoções e volições. Ela é o meio essencial para se chegar a esses estados mentais.

No limite da linguagem humana e da linguagem animal vemos, segundo colocação por alguns autores, a localização da interjeição.

Leonor Scliar CABRAL (1979:37) afirma que "as interjeições, a rigor, não são linguagem articulada". CASSIRER, em PENNA (1976:48-49), vê uma distância suficientemente grande entre a interjeição e a palavra, para afirmar que a interjeição é a negação da linguagem. Segundo ele, só a empregamos quando não queremos ou não podemos falar. PENNA também cita E. BENVENISTE, que diz faltar à linguagem animal o caráter do diálogo.

Para P. CHAUCHARD (1967:15), a linguagem é a melhor das invenções humanas:

o homem só é sapiens porque é loquens, porque soube aprender a falar.

No segundo capítulo de sua obra "Linguagem e pensamento" (1967:28 ss.) CHAUCHARD, analisando "A linguagem animal do homem", diz que, se estamos em contato direto e obrigatório com pessoas que desconhecem a nossa língua e nós a delas e somos forçados a nos comunicar, recorreremos a gestos, mímicas ou gritos que formam uma linguagem universal muito próxima da linguagem animal. O mesmo ocorreria por ocasião de emoções fortes, pois não precisamos de palavras para transmitir nossa alegria, nosso pesar, nossas angústias. As interjeições e certas imitações de ruídos aí estão para nos auxiliar.

PENNA indica, alicerçado em CHAUCHARD (1965), cinco particularidades que diferenciam a linguagem humana da animal:

- 1) é articulada, sendo de competência do ser humano reunir sons com a finalidade de formar estruturas complexas;
- 2) é portadora de um potencial imitativo e bastante significativo, tornando-se superior à de qualquer vertebrado;
- 3) é, sobretudo, social. O homem necessita de comunicar-se, por isso, acelera o aperfeiçoamento verbal;
- 4) Além de ser expressiva de estados emocionais, é designativa de objetos e descritiva da realidade;
- 5) não se esgotando na função comunicativa porque, através da interiorização, ela se converte em pensamento.

Hermann PAUL (1970) em "Princípios Fundamentais da História da Língua", desenvolvendo o tema da criação espontânea, afirma que ela, por si só, não é suficiente para a criação de um sistema lingüístico. E salienta a condição de retenção na memória da-

quilo que foi criado. O falar e o compreender se baseiam na re produção, Isto, porém, não é o essencial, diz ele, pois também os animais utilizam gritos em que se deve reconhecer algo de tradicional - não puramente espontâneo. Assim, o limite, para ele, aparece somente quando consideramos a associação de palavras compondo frase. É o que lhe permite libertar-se do objeto imediato de contemplação. Vale, aqui, nesta perspectiva, salientar que, para PAUL, no processo de comunicação voluntária colaborou a "intenção da comunicação e não a intenção de criar um instrumento permanente de comunicação" (Cf. 1970:cap. IX).

Em resumo, nessa comparação percebemos qual tem sido a perspectiva de análise da interjeição. Com base na característica da articulação, que tem fundamentado a compreensão da linguagem humana, não é de estranhar tenha ela sido marginalizada também nas gramáticas de cunho normativo.

O problema se localiza na idéia de que a interjeição, tal como entrevista aqui, é colocada no limite da linguagem articulada com a linguagem não articulada, ou seja, não caracteristicamente humana. Nem todos, certamente, manifestam o mesmo nível de rejeição. Nesse ponto, vale anotar a observação de SAID ALI (1971:276) com referência a interjeições tais como ai! ah! oh!: enquanto apenas gritos involuntários, de dor, raiva, pasmo, etc., localiza-as "aquém do domínio da linguagem". Se utilizadas, porém,

de propósito para impressionar melhor o indivíduo ouvinte e provocar nele a sensação que tais gritos costumam provocar,

seu valor é, para ele, proposicional. Avançando sobre outros gramáticos, afirma que não é conditio sine qua non da proposição a analísabilidade, mas a própria circunstância de exprimir

pensamento ou sentimento. É a intenção, acrescentamos, que parece elemento indispensável no tratamento desses valores limítrofes.

Esta perspectiva do problema será focalizada no capítulo III, quando discutimos o valor interjectivo nos enunciados.

### 3.2. Linguagem e Estilística

GUIRAUD interpreta o estilo como "uma maneira de escrever", ou seja, "o modo de escrever próprio de um escritor, de um gênero, de uma época" (GUIRAUD, 1978:9).

A palavra estilo tem sua origem em "stillus", significando punção ou estilete muito usado para escrever em tabuinhas. O "stillus" foi utilizado antes da época do papel e da pena de ganso. Por isso, GUIRAUD definiu estilo como maneira de escrever. O conceito de estilo se ligou especificamente à língua literária, mais exatamente, a seu aspecto expressivo. Daí o lema francês (séc. XVIII), "le style c'est l'homme même". Nesse sentido, portanto, o escritor utiliza os meios de expressão para fins literários, enquanto que a gramática deve se preocupar com o sentido e a correção das formas.

No período clássico, estilo era definido como "um não sei quê", enfatizando a marca da individualidade(?) do sujeito na fala. Porém, era tarefa da estilística tornar operatória esta noção ideológica, passando-se da intuição ao saber.

A tradição ocidental fundamenta o estilo em duas dicotomias:

a) tema versus predicado, isto é, enunciado versus enunciação,

destacando o sujeito em face ao seu enunciado;

- b) espírito versus matéria, atribuindo à linguagem um aspecto denotativo e um conotativo.

Na antigüidade, a "maneira de escrever" era o objeto da Retórica, que, por sua vez, é

uma arte da expressão literária e uma norma, um instrumento crítico para a apreciação dos estilos individuais e da arte dos grandes escritores (GUIRAUD, 1978:13).

Assim definida chegou até nós a Retórica vinda da Idade Média e dos séculos clássicos. No entanto, a partir do século XVIII iniciou-se o processo de sua decadência<sup>4</sup> em virtude da nova concepção da arte e da linguagem, nada surgindo em seu lugar.

A estilística seria então uma espécie de retórica moderna, "uma ciência da expressão e uma crítica dos estilos individuais" (GUIRAUD, 1978:7). O primeiro a empregar o termo foi NOVALIS, confundindo-a com Retórica, uma vez que os tratados latinos não passavam de reuniões de regras e de exemplos.

Na medida em que a noção de estilo foi se sistematizando, muitos confundiram-no, com estilística. Contudo, estilística é, geralmente, concebida como o "estudo da expressão lingüística" e estilo como a "maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem", (id., ibid., p.9).

Estritamente, "a expressão do pensamento" é deduzida como a utilização do "léxico e das estruturas gramaticais", podendo significar, igualmente, colaboração, desenvolvimento e exposição do pensamento e, ainda, como a obra inteira. Diante

---

<sup>4</sup>Teria sido o dogmatismo racionalista iniciado por Descartes a grande causa dessa decadência. Uma arte que se utilize de instrumentos de persuasão fica, então, obscurecida.

de tão variados significados é que alguns estilistas ficam no nível lingüístico da expressão e outros norteiam-se para a ciência da literatura.

Há quem considere o estilo apenas como "mero aspecto estético da expressão literária" (ibid., p.10), excluindo a língua vulgar por considerá-la simplesmente como instrumento de comunicação. Mas, há também quem considere a língua popular de muita importância ao estilo.

Alguns estudiosos do assunto vêem no estilo "a escola consciente dos meios de expressão", enquanto muitos se fixam na identificação das "forças obscuras" informantes da linguagem do subconsciente. (cf. ibid., p.11).

Os dicionários comuns da Língua Portuguesa definem estilo como

conjunto das qualidades de expressão; características de um autor ou de uma época, na história da literatura, das belas-arts, da música.

e estilística como

tratado das diferentes formas ou espécies de estilo e dos preceitos concernentes a cada uma delas (AURELIO B. DE HOLLANDA FERREIRA).

Nesse caso, estilo e estilística se relacionam como conteúdo e continente.

MATTOSO CÂMARA JR. define a estilística como disciplina responsável pela expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, ou seja, a capacidade que as palavras têm de emocionar e suggestionar, enquanto que a gramática estuda as formas lingüísticas com o propósito de estabelecer a compreensão na comunicação lingüística. Acrescenta, afirmando, que a estilística considera a linguagem afetiva e a gramática a

linguagem intelectiva.

Por considerar a emoção e a sugestão fato inerente à estilística, preconiza a transmissão da expressividade através de:

- processos fônicos (estilística fônica) dando ênfase à expressividade do material fônico dos vocábulos isolados ou agrupados);

- associações significativas (estilística semântica) responsável pela conotação concernente ao valor afetivo próprio à significação das palavras;

- construções sintáticas (estilística sintática) englobando as variantes de colocação com objetivo de causar emoção ou, simplesmente, de sugestionar o próximo (o leitor).

Seria então tarefa da estilística literária, com auxílio dos recursos literários, detectar:

- a linguagem pessoal, ou seja, o estilo do escritor;
- a personalidade e a maneira de compreender e sentir a vida.

Caberia, igualmente, à estilística o estudo das figuras de linguagem.

A estilística como tal é uma ciência bastante recente (início do século XX), sendo Charles BALLY<sup>5</sup> o responsável por sua criação, e por uma definição explícita do seu campo de atuação — que ele restringe, evidenciando-se uma posição que não ocorre sistematicamente hoje; estilística e estilo, aqui, na verdade se opõem. Interessa-nos essa posição pelo fato de

---

<sup>5</sup>Sua primeira obra foi Précis de stylistique (1905); depois vieram o Traité de stylistique française (1909), Le langage et la vie (1913) e Linguistique generale et linguistique française (1932); que tem uma tradução russa (1955).

que, atentando para a potencialidade afetivo-expressiva da língua, BALLY nos aponta o caminho para a apreensão de funções, na linguagem, que não seriam meramente informativas — ou comunicativas no sentido estrito.

No prefácio de "Traité de stylistique française", BALLY (primeiro sucessor de SAUSSURE na Universidade de Genebra) acentua que a estilística não deve ser confundida

nem com a arte de escrever, nem com a retórica,  
nem com a literatura, nem com a história da língua.

Segundo ele, a língua não é só pensamento, mas também sentimentos e volições. Temos aqui uma influência dupla: a linguagem expressa fatos da sensibilidade e ao mesmo tempo os fatos de linguagem atuam sobre a sensibilidade. Faz da estilística uma ciência da língua e não da fala. Por conseguinte, não se confunde com o estilo, que é individual e entra, como estudo, no campo da Estética e da Crítica Literária. Baseado neste princípio, propôs-se a estudar os efeitos da afetividade nos atos de fala bem como os processos utilizados pelas línguas para fazer brotar a carga emocional inserida no enunciado. A preocupação de BALLY foi chamar atenção para o aspecto afetivo do discurso. Igualmente, preconizou que era tarefa do lingüista preocupar-se com o lado expressivo dos fatos de linguagem, uma vez que a linguagem é um fim e não um meio.

Atentar-se-ã para o caráter de consciência que BALLY vê implicado no estilo: cabe ao escritor adequar os meios que a língua põe à disposição quando persegue determinados objetivos. Daí um efeito estético como resultado. Literatura e arte em geral se moveriam, então, em torno deste conceito. Contra-

riamente, BALLY busca estudar os meios lingüísticos de expressão passíveis de utilização por toda uma comunidade, meios estes considerados em seu conteúdo afetivo, ou, enfatizando o que se disse acima,

... a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade.<sup>6</sup>

Há de se notar também, aqui — retomaremos isto mais adiante na discussão da expressividade — a observação de que um termo ou seqüência especialmente expressivo pode se "desgastar" com o tempo. Tonalidades afetivas podem ser substituídas por elementos "novos" (de alguma forma) mais adequados à expressão afetiva. É que, pela gramaticalização, incorpora-se, institui-se alguma coisa que tinha, na sua origem, o sabor do espontâneo. É esse "jogo de processos espontâneos e coletivos" que centralizou a atenção de BALLY. O que significa que, na medida em que a linguagem espontânea tenda a se direcionar para a expressão do belo, deixará de ser objeto da estilística. Assim sendo, partir-se-á da linguagem falada cotidiana. Como seguidor de SAUSSURE, BALLY utilizará um método sócio-psicológico (os estados afetivos seriam comuns aos usuários das línguas). A questão é, pois, descobrir que processos lingüísticos existem potencialmente na língua para o atingimento da expressividade. Nas palavras de MATTOSO CAMARA JR. (1979:118), a estilística de BALLY, pois, será

um meio de descobrir os padrões expressivos que, numa determinada época, são empregados para comunicar o movimento do pensamento e o sentimento dos falantes e de estudar os efeitos espontaneamente produzidos nos ouvintes pelo uso des

<sup>6</sup>BALLY, Traité de stylistique française I, apud Iorgu IORDAN, 1982, p.421 - nota 70.

tes padrões.

Nesse sentido, gostaríamos de colocar que KLOEPFER, em seu Poética e lingüística (1984), fazendo referência à função poética e seu lugar nos estudos da linguagem, defende o retrocesso à manifestação lingüística do dia-a-dia. Aqui, o falante, em busca de meios para atingir determinados fins, faz o "sistema" lingüístico funcionar, adaptando-o também para a invenção semiótica.

Iorgu IORDAN (1982) salienta, comparando a estilística de BALLY com a de SPITZER (da escola de Vossler), que a estilística de SPITZER "ocupa uma posição intermêdia entre a estilística puramente lingüística de BALLY e os estudos sobre o estilo das obras literárias" (p.426-7). Esta posição leva a lembrar também as considerações de SILVIO ELIA (1978:74), na medida em que é simpatizante de Vossler-Spitzer. Para ele, é tarefa da ESTILÍSTICA

... estudar a tensão entre a língua e a fala, separar, ao longo de um texto, o que representa a vitória da expressão sobre a inércia do esquema, antepor, o fazer ao fato, a enêrgeia ao érgon, a presença de uma personalidade à neutralidade coletiva,...

Daí, em outros termos, insistir na tensão entre o estilo e a gramática, entre o espírito criador e as normas gramaticais. Na verdade, ELIA não acredita num sistema afetivo ou expressivo complementando o "sistema de fundo intelectual", como na trajetória teórica de BALLY. A estilística terá, para ele, a tarefa de analisar o estilo como "deformação" do sistema gramatical, resultando de busca intencional. O que significa que, nos termos de BALLY, entramos no campo da estética e da crítica literária. O detalhe importante aqui é que ELIA

não restringe a busca da expressão ao literário stricto sensu: admite que a intencionalidade expressiva pode ser detectada na linguagem corriqueira. Portanto, para ele, o campo da Estilística é mais abrangente que aquele determinado por BALLY.

O próprio Iorgu IORDAN, manifestando preferência pela postura de BALLY ("mais próxima da verdadeira lingüística"), julga-a restritiva demais. A julgar pelos autores que comenta (CRESSOT, MAROUZEAU), não seria desejável excluir a expressão literária do domínio da Estilística. Parece que, de alguma forma, a natureza do fenômeno não é diferente na literatura e na linguagem cotidiana — haveria mais sistematicidade ou menos sistematicidade (ou, usando os termos dos pólos opositivos: mais espontaneidade ou menos espontaneidade nos modos de expressão da afetividade.) BALLY, contudo, insiste no aspecto espontâneo da linguagem, e por isto mesmo o discute do ponto de vista de consciência/inconsciência. A expressão natural estaria orientada para o pólo da inconsciência, no sentido de naturalidade, não escolha proposital. Preferimos dizer orientada porque, como em toda parte, as fronteiras só podem ser traçadas arbitrariamente, e nosso interesse mais próximo é exatamente detectar a expressividade em suas modulações, em sua dinâmica, em seu vaivém do mais para menos e do menos para mais. Iorgu IORDAN admite isso: que a consciência influencia a língua falada, com variações proporcionais à educação do indivíduo (Cf. IORDAN, 1982:430 - nota de rodapé).

À obra de BALLY certamente foram dirigidas críticas, e elas se prenderam freqüentemente a esse cuidado que ele teve de manter — seguindo SAUSSURE — distinções tão marcadas: língua escrita/língua falada; espontâneo/intencional; consciente/inconsciente; linguagem comum/linguagem literária, segundo se

pode depreender. Depois, considerando que BALLY teve preocupações didáticas, na medida em que era professor, também recebeu crítica por falhas metodológicas de exposição teórica — que seriam resultado da sua preocupação com a prática de ensino do francês.

O que BALLY chamou de Estilística corresponde, grosso modo, em BÜHLER às funções de expressão e apelação<sup>7</sup>, funções da linguagem como sendo valores expressivos e valores impressivos do enunciado. Deduz-se que tanto o conteúdo cognitivo como a representação podem ser os mesmos em: Silêncio! ou Por favor, faça silêncio! mas as atitudes do falante são bastante diferentes. No segundo exemplo existe explicitamente sentimento junto com o pedido de fazer silêncio, possibilitando ao ouvinte a oportunidade de experimentar a sensação da advertência, enquanto que no primeiro há uma comunicação mais objetiva. Logo, constatamos a presença da expressividade (Por favor, faça silêncio!) e impressividade (Silêncio!).

Pertence à estilística,

além do inventário e interpretação dos recursos expressivos — impressivos da língua, a verificação ou a denúncia do ajustamento ou desacordo entre a escolha e a situação lingüística concreta (MELO, 1976:25).

Como se vê, a Estilística é que conduz a língua a uma pragmática, é a sua válvula de escape para o mundo real/ambiente.

Em síntese, para MELO, a gramática, buscando o sistema, faz a anatomia da língua; a Estilística, sua fisiologia, preocupando-se com funções ou valores expressivos e impressivos.

---

<sup>7</sup>Ver 3.3, a seguir, para a explicitação dessas funções.

Com esta caracterização (atentando-se para impressivos), MELO está se colocando contra a perspectiva de BALLY; ele faz apelo, aqui, a uma utilização consciente de recursos — o sujeito elege possibilidades lingüísticas com fins determinados. O estilo, aqui, exige conhecimento, requite, reinvenção. São termos de MELO (Cf. 1976:23-4).

COSERIU (1979), estabelecendo a distinção tripartida SISTEMA/NORMA/FALAR na realidade unitária da linguagem (respeitando a idéia de ver na linguagem atividade basicamente criadora), mostra, a partir desta tricotomia, que se justificam as várias orientações da lingüística. Se valorizarmos a originalidade expressiva do falante teremos um aspecto estético; se nos fixarmos na norma, teremos uma história da cultura. A estética se configura na linguagem como uma estilística. Aparece, assim, uma primeira ampla distinção entre a afetividade (ou emotividade) e a inteletividade ou expressividade e expressão. Seguindo os termos de COSERIU, distinguir-se-á uma estilística da língua e uma estilística do falar — uma considerando a utilização normal das possibilidades expressivas do sistema, a outra se restringindo aos efeitos de sentido particulares que o indivíduo pode conseguir num texto usando a língua.

A estilística de BALLY corresponde à primeira destas modalidades, cujo conjunto deve remeter à distinção feita por SAUSSURE entre uma lingüística interna e uma lingüística externa. Assim, teríamos uma estilística interna (da língua) e uma externa (incluindo comparação de meios de expressão entre várias línguas, ou tipos expressivos numa mesma língua, ou levando em conta circunstâncias de emprego e intenções específicas em cada caso, ou ainda efeitos produzidos no falante e no

ouvinte). O objetivo da estilística interna, que BALLY privilegia, é, no caso,

... fixar as relações que se estabelecem entre a fala e o pensamento no falante ou ouvinte: ela estuda a língua em suas relações com a que ela encontra aí expressa é quase sempre afetivo de alguma forma (BALLY, apud IORDAN, 1982: 422. Nota 70).

Mais precisamente, BALLY teria a preocupação de mostrar que o mecanismo que aciona o estilo já se encontra embutido "nas formas mais banais da língua" (id., ibid., p.422).

G. GUILLAUME rejeita a limitação da Estilística ao domínio da língua como faz BALLY, por considerar que a linguagem em si não é inteligente, mas a utilização que dela fazemos.

Para R. JAKOBSON (1963) a Estilística é também o estudo científico do estudo das obras literárias, entendendo ele que a lingüística tem tudo a ver com a poética, dado que esta diz respeito a problemas de estrutura lingüística.

Como a lingüística é a ciência global das estruturas lingüísticas, a poética pode ser considerada como fazendo parte integrante da lingüística (p.210).

Não admite, pois, que a poética seja vista em oposição à lingüística, cabendo-lhe apenas julgar o valor de obras literárias. E há, aqui, uma afirmação de JAKOBSON que nos interessa de perto. Citamos:

A insistência em manter a poética separada da lingüística não se justifica senão quando o domínio da lingüística se encontra abusivamente restringido, por exemplo quando certos lingüistas vêem na frase a mais alta construção analisável, ou quando a esfera da lingüística é confinada unicamente à gramática, ou unicamente às questões não semânticas de forma ex-

terna, ou ainda ao inventário de procedimentos denotativos, com exclusão das variações livres (pp.212-13).

Na hipótese saussuriana, todo texto pertence à fala, criação individual, por isso o estilo refere-se a uma norma, concebido como desvio em relação ao código. Em suma, sempre se tratará de "efeitos do estilo sobre o fundo da língua". Vamos aí instituída uma estilística do desvio. Diante de tais normas estamos sujeitos a cair em puros artefatos (retórica modernizada) pois a estilística do desvio tem como princípio fazer do indivíduo um "epifenômeno", proveniente da redução do texto e do afastamento da prática do escritor.

Os trabalhos de RIFFATERRE parece se encaixarem na estilística do desvio, pois, segundo ele, "a mensagem exprime e o estilo sublinha".

A gramática gerativa visualiza o texto como um dialeto particular, objetivando encontrar as estruturas profundas e as transformações existentes em sua origem. Portanto, o estilo é um modo característico de exibir o aparelho transformacional de uma língua. No caso, uma "escala de poeticidade" corresponderá a desvios em relação à língua padronizada. Conclui-se que a gramática gerativa contribui para a Estilística no momento em que seus modelos dão conta das frases agramaticais não desprovidas de sentido. Estamos ainda numa estilística do desvio.

Diante do apoio à criatividade dado pela gramática gerativa, os escritores contemporâneos vêem a linguagem como uma matéria de experiências, a obra como uma relação com o mundo e a poesia como uma maneira de viver.

Temos observado, nas considerações presentes e em toda

parte, que a discussão sobre o tema estilística/estilo repousa numa tensão constante entre disciplinas consideradas independentes, perseguindo objetivos distintos (quem sabe?), mas trabalhando ambas com a mesma matéria-prima: lingüística e Literatura (colocando-se ao lado desta, em nova perspectiva, a Semiótica da Literatura). JOHN SPENCER, na Introdução a Lingüística e estilo, de sua autoria junto com ENKVIST e GREGORY, lamenta essa independência — publicado este trabalho pela primeira vez em 1964 (Oxford University Press), ele se refere especificamente à lingüística descritiva, que se despreocupou maximamente dos estudos literários, havendo, mesmo, confrontação entre as duas novas áreas em certos pontos. Considera ele que justamente com respeito a esses pontos comuns de disciplinas relacionadas é que se abre a oportunidade de pesquisa criativa — e de ensino criativo. A perspectiva dos autores desta obra é exatamente, dados certos interesses comuns, não traçar limites rígidos entre os estudos literários e os estudos lingüísticos. No caso, o estudo do estilo é uma área que ganharia com o trabalho conjunto do lingüista e do estudioso de literatura. Nesse caso, enfatizamos que se faz referência ao conceito de língua enquanto classe de normas, que seriam o pano de fundo para a observação do estilo. De fato, tal como SPENCER o apresenta, o estilo de um escritor será visto como "utilização criativa e individual dos recursos da língua que o seu período, seu dialeto escolhido, seu gênero e seu propósito nele incluso lhe oferecem" (pp.13-4). O ensaio de ENKVIST, na mesma obra, é uma tentativa de definir estilo, partindo da mesma perspectiva. Ele considera o estilo, operacionalmente, como

função do conjunto de razões (ratios) entre as frequências dos seus itens fonológicos, grama-

ticais e léxicos e as freqüências de itens correspondentes em uma norma contextualmente relacionada (p.43).

Incluem-se aqui, portanto, elementos: probabilidade com referência à norma; itens lingüísticos contextualizados; freqüências contextuais de itens; ocorrência em vários níveis (fonológico, morfológico, léxico, sintático). A referência ao contexto, aqui, é excepcionalmente importante, porque ENKVIST define o contexto em vários níveis: textual, léxico, sintático, ..., esquema composicional, extratextual — aqui entramos na relação falante/escritor, ouvinte/leitor, com todas as suas implicações, ou seja, numa pragmática.

Assim é que o estilo aparece numa área de imbricação da lingüística (descritiva), da Pragmática e da Estética (níveis diferentes do processo comunicativo e atitudes para com o processo).

A análise estilística se processará, então, para ENKVIST, pela comparação de textos a uma norma contextualmente relacionada.

Preocupado também em conciliar a disputa entre lingüistas e críticos literários quanto à "essência do estilo, ENKVIST propõe uma distinção entre a descrição lingüística de estímulos estilísticos (EL = estilolingüística) e o estudo de respostas a estes estímulos (EB = estilobehaviorística), que corresponderão a dois aspectos da Estilística — um pé do lado da lingüística, o outro do lado da literatura.

Como se percebe, na teoria e na prática a área é de tensões. Mas é nesse nível, efetivamente, que a linguagem tem de ser trabalhada a nível de ensino. A discussão que segue mostrará mais claramente esta problemática.

### 3.3. As Funções da Linguagem

Importa-nos aqui delinear, em seus aspectos mais gerais, os tipos de funções que a linguagem como um todo pode desempenhar nas múltiplas utilizações que dela fazemos — por um lado, para refletirmos sobre essas funções, reconhecendo-as ou não; por outro, para avaliar a importância que se tenha dado ao lado expressivo, subjetivo, aos papéis emotivos dessa utilização. Ao lado dessa avaliação, para repensar objetivos gerais de ensino da língua materna em termos de levar em conta funções tanto comunitárias como individuais da linguagem (por ex.: transmissão de valores, de conhecimentos — comunicação institucionalizada (código escrito) e funções práticas: expressão, interação verbal imediata, informação, poesia e metalinguagem (código oral).

Como veremos, inúmeros pesquisadores nos legaram suas contribuições sobre as funções da linguagem. Porém, foi com base em KARL BÜHLER que esses estudos se realizaram.

Os lingüistas empregam o termo função, aqui, para designar os variados papéis que a linguagem pode desempenhar na economia dos atos verbais.

Admite-se, geralmente, a co-existência de diversas funções da linguagem. No entanto, não se quer dizer que todas têm a mesma importância e que se manifestam ao mesmo tempo regidas por fatos do mesmo tipo, pois as funções são exercidas diferentemente e são hierarquizadas conforme a corrente lingüística, a ótica de análise.

Toda mensagem, segundo LOPES (1980:56), tem um objetivo específico, podendo

servir para transmitir um conteúdo intelectual, exprimir (ou ocultar) emoções e desejos, para hostilizar ou atrair pessoas, incentivar ou inibir contatos e ainda pode, bem simplesmente, servir para evitar o silêncio.

Por isso, se diz que a cada mensagem que se possa atribuir um sentido determinado, ela focaliza um dos fatores da comunicação.

Admitimos, de início, que, ao falar, as pessoas adotam uma forma de comportamento que é regido por regras; elas realizam atos de linguagem. Ou seja, elas não fazem apenas enunciar palavras, formando proposições que se referem a alguma coisa; ao mesmo tempo em que isso se processa elas também estão entrando em interação social, e afirmam, ou declaram, interrogam, instigam, ordenam, prometem, etc. Em outras palavras, usando expressão que se expandiu a partir de AUSTIN (desde 1962, com "How to do things with words"), efetuam atos ilocutórios, que, definindo resumidamente, são atos que realizam ou tendem a realizar a ação nomeada. Esse processo está, pois, necessariamente incorporando a significação: nossos atos verbais são feitos para significar alguma coisa (Cf. SEARLE, 1972), e portanto apresentam uma força particular, que pode ser reconhecida. Assim, o tratamento das possibilidades funcionais da linguagem — no sentido delineado acima — deve, atualmente, ser coordenado a esses esforços de estudo dos atos de linguagem iniciados pelos filósofos.

Os estudiosos da questão (funções da linguagem) concordam em geral com a importância e supremacia da função de comunicação (é ela que predomina desde a instauração da lingüística estrutural, com Saussure) — comunicação entendida como, na teoria da informação,

utilização de um código para a transmissão de uma mensagem que constitui a análise de uma experiência qualquer em unidades semiológicas, a fim de permitir aos homens entrarem em relação uns com os outros (MARTINET, 1976:145).

A partir da década de sessenta e sobretudo da de setenta, quando a filosofia da linguagem chama especialmente a atenção dos lingüistas para os valores enunciativos (atos de linguagem), é que se começa a questionar a primazia da linguagem enquanto instrumento de informação, de comunicação. Assim, vemos surgirem questões do tipo: será a linguagem apenas um sistema fechado de signos que criam sentido unicamente pelas suas relações com outros signos? O que se processa entre o real extralingüístico e a realidade lingüística (questão do referente)? Não será a transmissão de informações uma das funções mais especializadas e mais secundárias da linguagem?

Apresentamos aqui apenas uma resposta, resumindo o pensamento de muitos estudiosos:

Se a linguagem falasse apenas à razão e constituísse, assim, uma ação sobre o entendimento dos homens, então ela seria apenas comunicação. Mas [...] ela também articula o conjunto de relações necessárias da existência. E, neste sentido, o seu traço fundamental é a argumentatividade, a retórica, ... (VOGT, 1977:157).

Por volta de 1900, K. BÜHLER mostra-se um discípulo da fenomenologia de HUSSERL, o qual dá extrema importância à situação no estudo de um determinado tema, constatando que a mudança da situação do diálogo através das variações prejudicam ao falante, ouvinte, coisas ou fenômenos, provocando, igualmente, variações na sua função.

Em 1929, as tão discutidas teses do Círculo Lingüístico de Praga possibilitaram aos estudiosos distinguirem dois

tipos de linguagem: a intelectual e a emocional (distinção que tem sido mantida com insistência, marcando toda a elaboração da gramática de cunho normativo) — a linguagem intelectual com função essencialmente representativa, e a emocional suscitando determinadas emoções no ouvinte ou externando as do falante<sup>8</sup>.

Essa dicotomia, essa divisão de planos, é bem antiga. Basta que citeamos duas ilustrações significativas a respeito:

1) James HARRIS, numa obra intitulada Hermes (ou Pesquisa filosófica sobre a gramática universal) de 1751, entende o discurso do homem como expressão de um movimento de alma. E dicotomizar os "poderes da alma": a percepção (incluindo-se aí o intelecto e as sensações, que estão entrelaçados)<sup>9</sup> e a volição (vontade, paixões, apetites). À percepção corresponderia o ato de afirmar; à volição, aquele de interrogar, ou rogar, ou desejar, ordenar, etc. É, em outras palavras, o valor ilocucional. Dessa forma é que, para HARRIS, a estrutura frasal corresponde a uma certa análise dos processos mentais (Cf. CHOMSKY, 1972:43-4).

2) Albert SECHEHAYE, discípulo de SAUSSURE, no seu Essai sur la structure logique de la phrase (1926, segundo IORDAN (trad. de 1982:437)

depois de afirmar que não toma em consideração as construções sintáticas e formas gramaticais que "exprimem os movimentos da vida", tais co-

---

<sup>8</sup>JAKOBSON, especialmente, começou o estudo funcional da linguagem pela distinção entre linguagem quotidiana e linguagem poética.

<sup>9</sup>"... podemos nós chamar inteira e completa toda percepção que incorpore a inteligência sem a sensação, ou a sensação sem a inteligência? Se não o podemos, como poderia a linguagem servir à expressão completa de nossa percepção, se não houvesse palavras para exprimir os objetos próprios a cada uma dessa duas faculdades?" (JAKOBSON, 1973:73).

mo a ordem, a exclamação, a pergunta, etc., tenta justificar a sua posição.

Seu programa, segundo termos (apud IORDAN, op.cit.), era buscar "a ossatura psicológica da frase considerada em sua expressão gramatical". A língua, orientada pela lógica, teria como objetivo a expressão do pensamento objetivo. Depois, em contato com a fala viva, deu-se a penetração de elementos afetivos — acrescentados "sem sistema, um pouco ao acaso". Esses elementos, para SECHEHAYE, se apagam, do seu ponto de vista, por detrás dos elementos que dão forma à gramática.

O estudo das funções da linguagem de BÜHLER tem relação com determinados conceitos de SAUSSURE, expostos no "Cours":

todas as funções, em teoria, estão à disposição do falante. A escolha de uma ou mais é determinada pelas necessidades e finalidades da comunicação. As funções da linguagem de Bühler formam um sistema, uma classe disjuntiva da qual a escolha é feita. [...] A escolha da função é individual (parole), não padronizada linguisticamente e sempre visa a comunicação momentânea. O total de escolhas possíveis (langue) não é individual mas social e padronizado, sempre à disposição daqueles que falam uma determinada língua (STAUB, 1981:69).

Segundo BÜHLER, todo enunciado é composto de três relações:

- com as coisas sobre as quais se diz algo (aspecto representativo da linguagem) — ELE;
- com o próprio falante (aspecto expressivo) — EU;
- com aquele a quem se dirige o enunciado (aspecto de apelo) — TU.

Situa o emissor e o receptor no circuito da fala e opta por três funções: expressiva, apelativa e representativa.

BÜHLER fundamenta seu estudo mais na parole que na lan-

que e, para tanto, traça um modelo de "organn" — gr. ὄργανον (instrumento com uma ação específica). Para ele a linguagem é "como um instrumento que pertence aos utensílios da vida".

MALMBERG (Cf. PENNA, 1976:118) diz que mais tarde BÜHLER falou em função simbólica, função de sintoma e função de sinal. Uma determinada mensagem, para BÜHLER, pode acumular as três funções ao mesmo tempo e desempenhar o papel de símbolo, sintoma e sinal.

Função simbólica — Quando uma pessoa diz a alguém: - Chove, este enunciado tem por função indicar qualquer coisa de exterior às pessoas que dialogam.

Função de sintoma — O enunciado, porém, pode expressar um estado ou uma propriedade do falante. Ex.: Chove como sempre... é azar meu (sintoma de mau humor ou de pessimismo).

Função de sinal — O enunciado exerce influência sobre o ouvinte. Neste caso, o interlocutor que percebe a expressão chove utiliza-se, por exemplo, de seu guarda-chuva ou de sua capa. Aqui, o enunciado converte-se em apelo, um sinal enviado ao ouvinte.

As funções mencionadas acima podem ser, grosso modo, exemplificadas através do discurso científico (prevalece o sentido simbólico ou referencial), da poesia lírica (prevalece o sentido expressivo) e do comando militar (prevalece o aspecto de apelo).

As funções da linguagem de BÜHLER — que apresentamos em correspondência imediata às de JAKOBSON (1963 e apud TOLEDO, 1978 "O que é a poesia?") estão assim caracterizadas:

1) Função Representativa — corresponde à referencial, "denotativa", "cognitiva" para JAKOBSON (centrada no contexto).

É uma função exclusivamente humana, com objetivo de transmitir informações, de permitir a troca social. Através desta função se torna possível a descrição da língua dentro dos parâmetros da teoria da comunicação. JAKOBSON não toma o referente como eixo dessa função, mas o contexto, uma vez que não há referência sem contexto. Porém, apesar de o contexto ser relevante para a função referencial, não quer dizer que é o seu alicerce. Tal função serve para diferenciar a linguagem animal da humana pelo fato de esta ser duplamente articulada, apresentando caracteres de permanência quanto ao significado e à divisibilidade.

As interjeições e locuções interjectivas também se encaixam, de alguma forma, na função representativa, (teremos ocasião de apreciar isto mais adiante), por ser o pensamento a manifestação de um desejo, de uma emoção, ... O pensamento não existe de forma autônoma na mente do indivíduo, ele é a expressão de alguma coisa; o pensamento, tal como se o encara, já é semiótico. Esse reconhecimento já é claro também em MARTINET, como se verá adiante. Lembrando BAKHTIN/VOLOSHINOV, que salienta a natureza social da realidade psíquica, pode-se colocar que o psiquismo individual, fora de sua objetivação através de um material semiótico — seja ele qual for — "é uma ficção" (1981:103). Por ser a função representativa uma função que permite intercomunicação entre emissor e receptor, supõe-se que nesta comunicação haja transferência mútua de emoções<sup>10</sup>. Isto, é claro, é ampliar um pouco a noção estrita de comunicação, uma primeira aproximação para entender a expressividade como implicada na própria matéria lingüística, mais ou menos

---

<sup>10</sup> V. também a perspectiva de análise (feromoplógica) apresentada por Elmar HOLESTEIN em Introdução ao pensamento de Roman Jakobson, Rio, Zahar, 1978.

no sentido em que BALLY e COSERIU colocam uma Estilística da língua. Diante do exposto, podemos questionar se a função representativa é, de fato, a principal função da linguagem (ou única a merecer reflexão), por ser a linguagem capaz de suscitar paixões, incitar os ouvintes à prática de certas ações ou fazê-los desistir de outras. Em todo processo de comunicação e xiste um conteúdo emotivo (subjetividade, por mais velada).

2) Função Expressiva — JAKOBSON chamou-a de emotiva (centrada no remetente).

A função emotiva vai descobrir o estado emocional, o estado de espírito do falante diante do objeto de sua comunicação. O valor que aparece aqui se contraporia ao intelectual — referencial. Representantes típicas desta função seriam as interjeições e as palavras carregadas de agressão verbal (?) (palavrões, gírias). Não se quer dizer com isto que outro enunciado lingüístico qualquer não possa fazer parte dessa função. A função emocional é vista como acrescida à referencial quando o locutor quer adicionar elementos que dizem respeito ao seu íntimo.

Difere dos procedimentos da linguagem referencial a utilização típica de interjeições, que podem ser seqüência sonora própria ou sons incomuns. As interjeições e o valor interjectivo serão focalizados adequadamente no capítulo seguinte.

3) Função Apelativa — e conativa em JAKOBSON (centrada no destinatário). É a função dos enunciados de ordem volitiva ou coercitiva, cuja finalidade é influenciar o comportamen to do destinatário da mensagem. São elementos lingüísticos des ta função os vocativos e imperativos.

A função apelativa e expressiva não são exclusivas do homem, são notadas em outras espécies animais.

Expressivos da função conativa são os discursos de propaganda, com o objetivo de persuadir e impor certo comportamento no destinatário. Esta função vem revestida sob forma de admoestações: "Não faça isso!" ou injunções: "Beba Bhrama!" ou sob a forma de interpelações disfarçadas ou atenuadas (até o aliciamento): "Agora, nós vamos dormir..." "O mundo trata melhor quem se veste bem!" atingindo até a modalidade da função encantatória ou mágica.

Aqui, igualmente, as interjeições se fazem presentes no momento que exprimem admoestações ou suscitam satisfações de um desejo.

Em 1936, MUKAROVSKY apresentou, no Congresso Internacional de Linguistas de Copenhague, uma comunicação sob o título: "La dénomination poétique et la fonction esthétique de la langue", na qual propunha, oficialmente, o acréscimo da função estética às três funções da linguagem apresentadas por BÜHLER. Citemos MUKAROVSKY (cf. TOLEDO, 1978:165)

A denominação poética difere da denominação comunicativa pelo fato de que a sua relação com a realidade é enfraquecida em benefício da sua inserção semântica no contexto. As funções práticas da língua, ou seja, a representação, a expressão e o apelo, acham-se subordinadas, na poesia, à função estética. Graças a ela, a atenção concentra-se no próprio signo. Ao predomínio da função estética deve-se a importância do contexto para a denominação na poesia. Sendo uma das quatro funções essenciais da língua, a função estética está potencialmente presente em toda manifestação linguística.

Friedrich KAINZ só discorda de BÜHLER no que se refere à terminologia. Chama de primárias as funções representativa, expressiva e apelativa e de secundárias as que visam a expres

são de valores éticos e estéticos.

Já WHATMOUGH cita quatro funções primárias da linguagem: — a informativa (referencial); a dinâmica — chamaríamos, de acordo com o estudo feito, de conativa, uma vez que visa à formação da opinião pública e é expressiva através de manifestos políticos e da propaganda; a emotiva; a estética, confundindo-a com a função poética de JAKOBSON.

Para sistematizar as funções da linguagem, JAKOBSON usa como ponto de partida o modelo — organon usado por BÜHLER, ampliando-o para incluir o meio lingüístico e outros componentes do ato de fala. Daí considerar: o emissor, o receptor, o contato entre emissor e receptor (canal), o código comum, a mensagem e o referente, ou melhor, contexto.

Acrescenta, pois, mais três funções às de BÜHLER, dada sua observação da linguagem infantil, dos deficientes de linguagem e dos textos literários.

Função Fática (centrada no contato) — Muitos pesquisadores consideram as funções referencial, conativa e emotiva as mais básicas, pois correspondem aos eixos fundamentais da cognição, conação e expressão (ELE - TU - EU), enquanto que as funções fática, metalingüística e poética constituem derivações históricas das mesmas. É de se admitir que a função fática é a mais antiga utilizada pelos seres humanos, uma vez que surge desde a etapa do balbúcio infantil, como também nas manifestações da linguagem animal. As formas de vocativo e imperativo (função conativa) também fazem parte das primeiras aquisições lingüísticas da criança.

Apesar de a função fática conter traços de apelo é a menos coercitiva das condutas verbais conativas: apenas requer

de seus destinatários uma participação equivalente à do destinatador. Daí o seu sentido principal: o de criar solidariedade, o de estar em sintonia com os grupos sociais. As interjeições, nesta função, estimulam a inter-relação e a solidariedade, intensificando os laços afetivos.

Função Metalingüística (centrada no código) — Pressupõe a existência de uma linguagem-objeto (um discurso que se refere a entidades extralingüísticas) que se pretende deduzir. A metalinguagem vai ser usada para falar da linguagem-objeto — é um discurso concernente a entidades de natureza lingüística.

Segundo JAKOBSON, os falantes utilizam a função metalingüística inconscientemente no momento em que fazem averiguação sobre o significado das palavras. É um instrumento científico utilizado pelos lógicos e lingüistas, desempenhando, igualmente, importante função em nossa linguagem cotidiana. No processo de aquisição da língua materna esta função é muito empregada pelas crianças no momento em que pedem informações sobre o léxico.

A afasia é considerada como uma perda da capacidade de realizar operações metalingüísticas.

Função Poética (centrada na mensagem) — JAKOBSON definiu a função poética como sendo aquela em que a mensagem se volta sobre si mesma, passando a evidenciar os próprios signos, logo destacando o seu todo: significante e significado. JAKOBSON não centra a oposição da função poética na intencionalidade em produzir uma obra de arte, mas na inclinação do emissor para a mensagem em si mesma.

Para JAKOBSON a Poética preocupa-se com os problemas da estrutura verbal. Pelo fato de a Lingüística ser a ciência glo

bal da estrutura verbal, a Poética é vista como parte integrante da Lingüística.

Diz HOLENSTEIN (1978:168)<sup>11</sup>

Para Jakobson, a poesia constitui o campo onde descobriu e estudou os mais importantes princípios da lingüística estrutural: a autonomia da linguagem, o caráter estrutural acentuado da linguagem [...], o papel da apercepção ou da orientação, a interdependência de som e sentido e das estruturas prosódica (métrica) e gramatical, os dois eixos da linguagem, a multiplicidade das funções lingüísticas, etc.

Assim, não poderemos reduzir a função poética à poesia ou a poesia à função poética — seria uma simplificação excessiva e enganadora.

A função poética utiliza a seleção (paradigmática) e a combinação (sintagmática), sendo que o princípio de equivalência do eixo de seleção é projetado sobre o de combinação. A seleção é baseada na equivalência, semelhança, dessemelhança, sinonímia e antonímia; a combinação se baseia na contigüidade.

É oportuno acrescentar que para KLOEPFER (1984) o uso poético da língua — e isso ele diz atentando para a linguagem cotidiana, apresentando o discurso comum como cheio de imagens e figuras

existe sempre e especialmente nas situações de comunicação mais correntes (KLOEPFER, 1984: 17).

Neste mesmo trabalho, KLOEPFER cita cinco posições teó-

---

<sup>11</sup> Lembra-nos este caminho de descoberta (da poesia à lingüística) o que vem ocorrendo no campo da lingüística (estrita) em relação à Semiótica geral, segundo colocou Julia KRISTEVA (História da linguagem): "... a semiótica torna-se o lugar onde a ciência se interroga sobre a concepção fundamental da linguagem, sobre o signo, sobre os sistemas significantes, sobre a sua organização e a sua mutação.

Ao abordar estas questões, a ciência lingüística é forçada atualmente a rever profundamente a sua concepção da linguagem" (1974:410).

ricas numa tentativa de esclarecer a questão: A lingüística contém a Poética ou vice-versa? (Cf. p.30ss.). No entanto, as recusa ora por absolutizarem uma possibilidade da poesia, ora por serem unilaterais, e finalmente por não corresponderem em seu conjunto à realidade.

KLOEPFER defende a posição de que a Poética, servindo-se dos resultados da Lingüística, deveria "contribuir para que a competência comunicativa de todos nós atinja o seu melhor desenvolvimento possível"; ela surgiria como "desenvolvimento sistemático progressivo das possibilidades latentes da linguagem corrente", que é propriedade de todos. Essa ótica vai ao encontro do desenvolvimento de nossas reflexões. A aprendizagem "poética" — se podemos assim chamá-la — ocorre normalmente na aprendizagem da língua pela criança, e igualmente em nosso uso adulto normal. Assim sendo, ele recusa encarar a poesia como "aptidão excepcional" que seria, então, privilégio de alguns. O que vemos de especial nessa concepção é o seu fundamento: a própria faculdade humana de linguagem (essa aptidão em transformar coisas em signos) ou seja faculdade de semiose —, e não, especificamente, as possibilidades inscritas em código.

Analisando as relações Poética-Lingüística, e apontando cinco posições, conforme referimos acima, KLOEPFER chega à seguinte síntese: a Lingüística, a Estilística, a Retórica e a Poética são dimensões de um mesmo fenômeno (lingüístico), cujo resultado final é sempre um texto, objeto de análise; é inócua, finalmente, a discussão a respeito de definir se a Lingüística contém a Poética ou vice-versa.

Em resumo, são as seguintes as cinco posições analisa-

das por KLOEPFER: 1) a linguagem poética é uma sublíngua entre outras; 2) a linguagem poética é uma língua secundária e derivada ("desvio" em relação à língua comum); 3) a linguagem poética é uma das linguagens possíveis, distinguidas entre si pela função, pelo contexto social e outros critérios (posição de JAKOBSON, 1963), para quem a função poética é de competência da Lingüística; 4) a linguagem poética contém a língua "normal" e as outras sublínguas (aqui, a Poética englobaria a Lingüística); 5) versão modificada desta última: a linguagem poética é concebida como a manifestação da totalidade do código lingüístico de que o indivíduo dispõe (Cf. p.30ss.).

KLOEPFER defende, portanto, (já observamos isto na discussão sobre Estilística), o retrocesso constante à manifestação lingüística do dia-a-dia — o falante usa o código como matéria-prima para a invenção semiótica. Isso significa, transportando essa posição para a prática pedagógica, aproveitar e reaproveitar os usos cotidianos da linguagem, valorizando-os, para em seguida entrar pelos caminhos dos desenvolvimentos mais complexos, devendo-se admitir, então, uma escala em crescendo.

A. MARTINET expõe cinco funções da linguagem, que não "casam" exatamente com aquelas baseadas no modelo — organon. Na verdade, estritamente, elas se resumem em duas, do ponto de vista da distinção entre funções primárias e funções secundárias: 1) a função comunicativa, que assegura a compreensão mútua, a troca lingüística, pressupondo uma norma geral; por sua vez, ela pressupõe a linguagem como suporte do pensamento lógico — uma atividade mental à qual faltasse o quadro de uma língua provavelmente não mereceria o nome de pensamento (função essencial). Ela é, pois, um dos aspectos da função de comunicação, "na medida em que o próprio pensamento é objeto de

comunicação..." (MARTINET, 1976:147). Ao linguista não cabe se preocupar com o "pensamento sem linguagem", se é que isto é possível; 2) a função de meio de expressão, que se inscreve no "desvio" e corresponde, de fato, a não-comunicação. Através desta, nós chegamos à afirmação do eu, da personalidade, que não pressupõe necessidade de comunicação. Entre estas, e presa de certa forma às duas, aponta a função estética — continuação da função expressiva. Aqui existe a intencionalidade na elaboração de uma obra de arte. É também a utilização da língua para uma melhor comunicação. Não pode ser autônoma, uma vez que não parece suscetível de ser concebida sem intenção comunicativa. Na medida em que certos processos de utilização da linguagem "representam uma elaboração da comunicação" projetam o que muitos linguistas chamam de desvio (considerado o caráter central da função de comunicação — NORMA); no caso da função estética, poder-se-ia resumir o emprego na fórmula

comunicação mais qualquer coisa (Cf. MARTINET, 1976:146-7).

Essa fórmula, pode-se anotar, corresponde àquela definição do estilo como "um não sei quê", no período clássico, como vimos na discussão sobre Estilística. Em MARTINET (1976) observa-se também que a análise de funções associada a cada termo constitutivo do processo linguístico — tal como o fez JAKOBSON — deve ser distinguida da que ele mesmo propõe; esta aceção, segundo coloca, cobre toda a função de comunicação em suas modalidades.

Vamos observar também que, referindo-se à modalidade estética, MARTINET salienta que certas elaborações linguísticas não seriam justificadas pela necessidade pura e simples de comunicar — o que se faz, segundo ele, é explorar certos pontos

"marginais e circunscritos, das latitudes proporcionadas pela língua comum"; quer dizer, não há um instrumento próprio para isso; não há, pois, uma função estética propriamente dita da linguagem como um todo (ibid., 148). Como se percebe, a função estética como encarada aqui tem um status bem diferente daquele que atribui JAKOBSON e MUKAROVSKY à função poética (estética) mesmo que, grosseiramente, sejamos tentados a colocá-las em correspondência.

M.A.K. HALLIDAY nos interessa aqui por privilegiar a intersubjetividade e a textualidade. Em "As bases funcionais da linguagem", de 1973 (Cf. DASCAL, 1978 — Fundamentos metodológicos da lingüística — volume 1), HALLIDAY se coloca a questão profunda da relação entre as funções da linguagem e a própria língua. E o que ele discute realmente é se o funcionamento social da língua aparece refletido na organização interna da língua como sistema — e espera que isso ocorra. Aliás, é essa orientação que está na base de um grande número de trabalhos contemporâneos, e que ele pressupõe no seu estudo, partindo das longas pesquisas feitas por MALINOWSKI, segundo o qual (em 1923)

a língua em sua estrutura espelha as categorias reais derivadas das atitudes práticas da criança... (Citado por HALLIDAY, p.127).

Só que MALINOWSKI teve de abandonar o conceito de "língua primitiva" pressuposto em seu projeto, uma vez provada, para ele, a inexistência de algo que se pudesse chamar assim. Não se duvida, diz HALLIDAY, de que o sistema lingüístico em desenvolvimento na criança percorra os estágios de evolução da própria língua. O que se pode afirmar é que não existem espécimes vivos de seus tipos ancestrais, por isso se deve buscar a evi-

dência do estudo do sistema lingüístico e de como ele é aprendido pela criança.

Os estudos de MALINOWSKI não tiveram grande repercussão, pois não eram sustentados por investigações próprias do desenvolvimento lingüístico. A preocupação maior, no momento dessas pesquisas, era com o mecanismo da língua, não com seu significado e função. HALLIDAY retoma MALINOWSKI na medida em que se interessa exatamente pelo desenvolvimento do potencial significativo (conjunto de alternativas), atentando para a relação existente entre as estruturas lingüísticas da criança e os usos a que ela aplica a língua. Ele busca, então, determinar o que cabe chamar de funções sociais da língua — os contextos que são significativos na medida em que somos capazes de especificar parte do potencial de significado que está, de maneira característica e explicável, associado a eles (ibid., p.131).

A estrutura da língua da criança é, em parte, pelo menos, determinada pelo uso que a mesma faz dela (relação estrutura/função). Para mostrar isto, HALLIDAY refere uma experiência realizada com uma criança de 19 meses e faz uma demonstração de vários sistemas funcionais.

Função instrumental da língua — refere-se ao uso da língua com o intuito de satisfazer necessidades materiais: é a função do "eu quero". Através desta função a criança pode desenvolver um potencial de significado, sendo capaz de solicitar coisas ou obter atendimento. Não é demais lembrar que cada opção potencial de significado se expressa por elementos que vão formar a estrutura (por ex.: resposta, objeto de desejo, quantificador).

Função reguladora — ou "faça como eu digo". O uso da

língua se faz para controlar o comportamento de outros, para manipular as pessoas no ambiente. Neste estágio (19 meses) não há negação nesta função. A significação "negação" não está entre as alternativas no potencial significativo da criança.

Função interacional — ou "eu e você". É o uso da língua pela criança como um recurso de interação pessoal com os que a cercam. Através desta função a criança ora está interagindo com alguém que está presente (cumprimento), ora tentando interagir com alguém que está ausente (chamado: Alô, vem...).

Nos enunciados das crianças muito pequenas, cada enunciado desempenha apenas uma função. Em todo caso, HALLIDAY considera errado colocar limites rígidos entre as diferentes funções no sistema lingüístico infantil. Por outro lado, parece-lhe claro que os tipos estruturais encontrados na língua de criança bem pequenas estão diretamente relacionados com as opções que elas têm no seu potencial de significado. Outras funções já apontadas por ele, anteriormente, são a pessoal, a heurística, a imaginativa e a representacional (ou informativa) - todas, veja-se bem, funções sociais. E, embora tendo traçado estas funções em relação às crianças, acredita ser um traço essencial da língua como um todo essa relação funções da língua/sistema lingüístico, com a restrição de que no sistema do adulto a conexão é menos nítida.

A variedade das funções sociais da língua é bem maior no adulto, dada a diferenciação de atividades do adulto e o fato de usar a língua em grande parte dessas atividades. E tais funções se integram (veja-se observação já feita na apresentação das funções em JAKOBSON) num mesmo enunciado. A função representacional ou informativa, por exemplo, aparece mais tar

de na criança e vai sendo enfatizada com o tempo, e o adulto, até mesmo influenciado pelo meio cultural, acaba concebendo que o seu uso da língua é essencialmente informativo.

Para as crianças pequenas a língua não é fundamentalmente conteúdo a ser informado, é muito mais imaginação, experiência pessoal, processo de armazenar coisas.

No mundo da criança, o uso da língua com o objetivo informativo é apenas um item no uso da língua, ou seja, uma função entre outras. Já para o adulto o elemento ideacional (de representação) na língua é algo presente em todos os seus usos, por isso é que o adulto tende a pensar a língua primariamente em termos de sua capacidade de informar. HALLIDAY aponta aqui, portanto, a função ideacional.

A origem do elemento ideacional no repertório linguístico da criança não deve ser procurado na função informativa (derivada de outras), e sim na combinação das funções pessoal e heurística (a língua se torna um meio de organizar e armazenar as experiências — é o começo de uma gramática). Na verdade, a função informativa parece muito tardia, mesmo quando a criança começa a conviver, fora de casa, com outras pessoas e passa a ter experiências de que não compartilhamos. "Contar coisas" lhe parece uma coisa estranha.

A função ideacional, na língua adulta (correspondendo aqui à representativa em BÜHLER e à comunicativa em sentido geral em MARTINET, referencial em JAKOBSON), na verdade vista como macrofunção, é considerada por HALLIDAY como

componente principal do significado no sistema linguístico, que é básico para quase todos os usos da língua (ibíd., p.149).

Uma gramática, assim, tem um componente ideacional onde se configuram funções como agente, processo, alvo e se determinam relações estruturais (transitividade).

Por outro lado, a macrofunção interpessoal (no adulto) abrange todos os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, anexando todas as formas de intervenção no falante na situação de fala e no ato de fala.

A função ideacional e a interpessoal, integrando-se, são visíveis na gramática da oração, cujo aspecto ideacional é a transitividade e o interpessoal, o modo ou modalidade (crença, dúvida, opinião, aprovação, desaprovação, pergunta, resposta, cumprimento, apelo, ...). A macrofunção textual

preenche a exigência de que a língua seja operacionalmente relevante — que tenha uma textura, em contextos situacionais concretos, que distinga uma mensagem viva de um mero item numa gramática ou num dicionário" (ibid., p.157).

Através da função textual a língua se torna texto, é relacionada consigo mesma e com o seu contexto de uso. Sem o componente textual do significado não poderíamos fazer qualquer uso que seja da língua, não teríamos globalmente o potencial de significado. Ou ainda: é pré-requisito para que a língua opere ideacionalmente e interpessoalmente. A função textual, que é constitutiva da gramática em HALLIDAY, não é encontrada em BÜHLER, nem em JAKOBSON, nem em MARTINET. De fato, HALLIDAY vê o texto, e não a palavra ou a oração, como unidade básica da linguagem manifestada.

A finalidade da função textual é conduzir o leitor a um entendimento da mensagem do texto ao mesmo tempo que pretende torná-lo mais rico em figuras literárias (poético). A inter-

jeição é utilizada na transmissão fiel dos sentimentos do autor ou como instrumento poético (corresponde a função estética, poética, estilística).

Diante das evidências de que a interjeição (força ou valor interjectivo) é um instrumento importante na comunicação por expressar emoções e sentimentos, permitindo um aprofundamento das relações interpessoais, perguntamos: Por que razão sua desvalorização nos textos escolares? Será que as gírias e palavrões não estão tomando seu lugar nas conversas informais, nas redações escolares?

Através deste quadro, em que analisamos, a partir de perspectivas diferentes (dos autores) as possíveis funções da linguagem, e em que quisemos salientar o caráter de expressividade, de afetividade, de poeticidade, de textualidade, parece ter ficado claro que atribuir à representação, ao aspecto intelectual da comunicação o papel maior, especialmente se se considera uma língua na medida de sua aprendizagem, é recusar-lhe uma ponte essencial. Essas considerações serão retomadas oportunamente, na medida do desenvolvimento deste trabalho.

#### 4. Normatividade na Gramática

Eugênio COSERIU, em seu ensaio "Sistema, norma e fala" (Teoria da linguagem e lingüística geral, 1979), publicado pela primeira vez em 1952, reformula, analisando, a tão discutida dicotomia saussuriana (langue/parole, língua/fala, language/speech, Sprache/Rede). Para ele a oposição dicotômica não esclarece o que realmente ocorre na linguagem vista como ati-

vidade criadora<sup>12</sup>, por isso propõe uma oposição tríplice da realidade unitária da linguagem: sistema lingüístico, norma e fala. Estes três aspectos serão articulados, aqui, com o objetivo de caracterizar a norma lingüística e visualizá-la paralelamente aos conceitos expostos por ALÉONG (1983), como também confrontá-los com a realidade da compreensão da norma institucional (escola) no que se refere à linguagem — em sua manifestação mais concreta: a gramática.

COSERIU define a linguagem como atividade criadora, distinguindo, em primeiro lugar, um aspecto psíquico (linguagem virtual) e um aspecto propriamente lingüístico (falar concreto, linguagem realizada).

No aspecto psíquico, anterior à linguagem realizada, distingue o saber (acervo lingüístico), que é condição do falar, e o impulso expressivo (intuição particular que requer expressão concreta) que pertence à psicologia da expressão em geral.

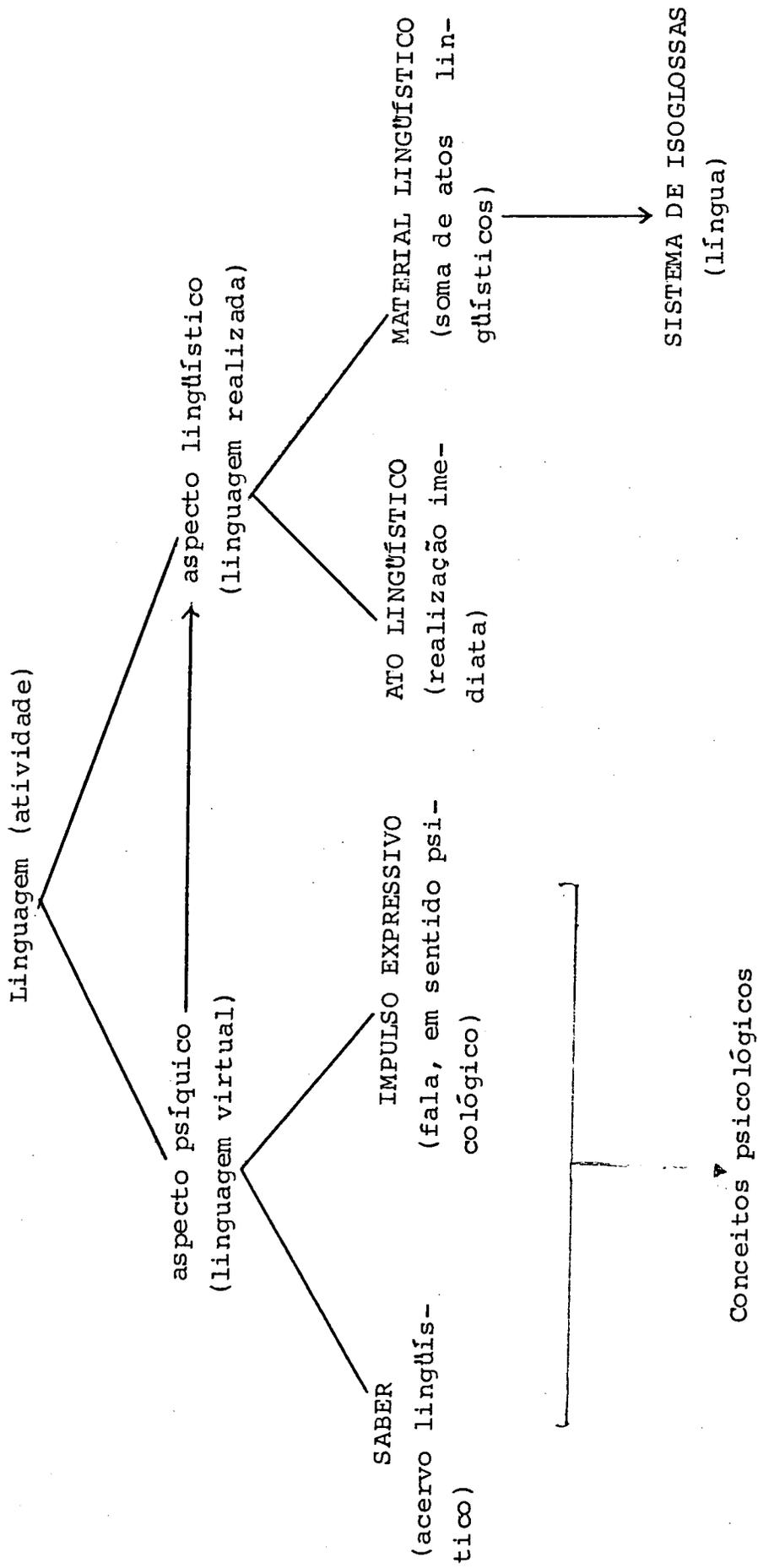
O acervo lingüístico (sempre individual e social ao mesmo tempo) pertence à psicologia da linguagem. O falar concreto (linguagem realizada) pode ser visualizado e analisado como ato lingüístico imediato ou como soma de atos lingüísticos registrados (material lingüístico).

A língua é o objeto ideal, sistema de isoglossas que representam os aspectos comuns comprovados, como abstração, nos atos lingüísticos concretos.

O esquema seguinte pode dar uma idéia dessa dinâmica:

---

<sup>12</sup> Para uma análise crítica do conceito de norma tal como definido por COSERIU, ver "Le concept de norme dans la théorie d'Eugenio Coseriu", de Luis Fernando LARA, in: La norme lingüistique, pp.153-77. Aqui, os pressupostos teóricos manifestados são convenientes para nossos objetivos.



Linguagem, em COSERIU, se identifica com atividade lingüística, sendo que o aspecto psíquico (linguagem virtual) se caracteriza por: a) "memória estratificada, generalizada e formalizada de atos lingüísticos reais" — aspecto psíquico; b) "condição e possibilidade de um novo falar concreto" - impulso expressivo (Cf. COSERIU, 1983:71). Em última análise, linguagem, em termos gerais, é empregada como substituto de falar-acervo lingüístico-língua. O fenômeno é considerado em sua realidade concreta (falar); em sua virtualidade como condição do falar concreto (acervo lingüístico) e

como abstração que se estrutura sobre a base dos atos lingüísticos concretos (língua), (ibid., p.71).

Tomando como referência o ato lingüístico concreto, admitimos que uma língua compreenda este mesmo ato, mas também uma "língua anterior" que

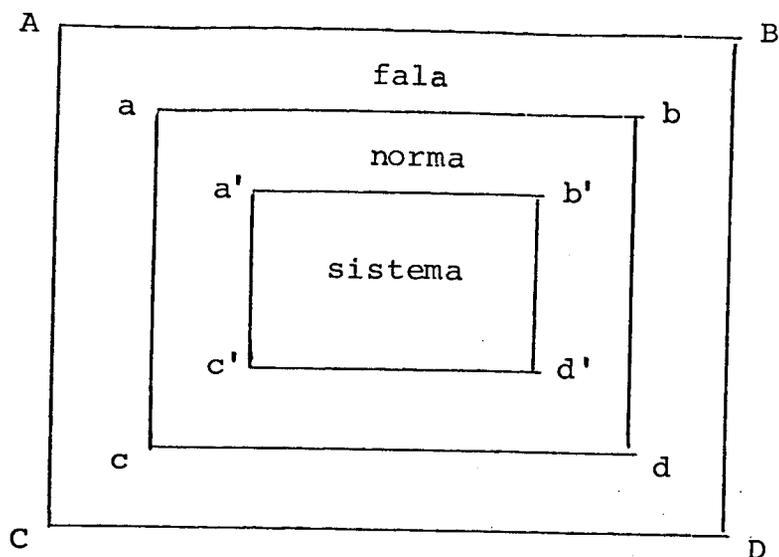
corresponde a uma realidade histórica continuada pelo novo ato considerado. (ibid., p.71).

Considerando o falar concreto como "única realidade investigável da linguagem" (ibid., p.71), é ele que serve como substrato à elaboração dos conceitos de norma e sistema. Tais conceitos são fundamentados numa visão retrospectiva, relacionando os atos lingüísticos e seus modelos (já estabelecidos). Apesar de os atos lingüísticos serem condições inéditas devido à condição precípua da linguagem (a comunicação), são atos de recriação por se estruturarem sobre modelos precedentes contidos e superados pelos novos atos que não passam de intuições inéditas, modelos, formas ideais do falante inspirados na "língua anterior", quando se expressa em determinada lín

gua, fala uma língua, utilizando-se de moldes e estruturas da língua de sua comunidade.

Primariamente, essas estruturas constituem o que chamamos de norma (estruturas normais e tradicionais na comunidade — repetição de modelos); enquanto que, num grau de abstração mais elevado, surgem oposições funcionais a que chamamos sistema. Porém, norma e sistema são formas de manifestação do falar reconhecidas através de abstrações sucessivas a partir do falar concreto, relacionando os atos lingüísticos concretos com o falar anterior constituído (modelos), mediante formalização em sistema de isoglossas. Convém salientar que "sistema e norma são formas que se comprovam no falar" (ibid., p.72) por meio de abstrações que são elaboradas pela relação entre atos lingüísticos concretos e modelos utilizados.

A concepção de COSERIU é representada por ele mesmo através de quadrados concêntricos, onde o mais exterior (A-B-C-D) representa os atos lingüísticos concretos (fala), o intermediário (a-b-c-d) representa a norma (ou primeiro nível de abstração na análise dos fatos lingüísticos), como tudo aquilo que na fala real constitui repetição de modelos anteriores, excluindo o inédito, o ocasional, o momentâneo. O central (a'-b'-c'-d') constitui o sistema (segundo nível de abstração) como estrutura da língua, que contém elementos indispensáveis que asseguram o seu "funcionamento como instrumento cognoscitivo e de comunicação" (ibid., p.73).



Segundo COSERIU, ao se estabelecer o conceito de norma efetua-se uma dupla abstração: a) eliminando-se o que é puramente subjetivo; b) ou abstraindo da norma o que não é funcionalmente pertinente. Por sua vez, "a norma é variável, segundo os limites e a índole da comunidade considerada" (ibid., p.73). Se, por outro lado, considerarmos os atos lingüísticos individuais, introduz-se no esquema a norma individual, isto é, "campo intermediário entre os limites do falar e os da norma social", compreendendo o "elemento constante no falar do próprio indivíduo" (ibid., p.73) (tudo que é repetição).

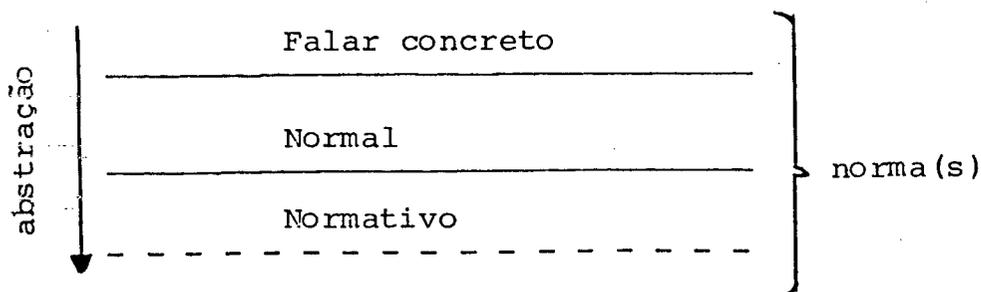
Concluindo, a norma se impõe ao indivíduo, tolhendo sua criatividade de expressão e reduzindo as possibilidades oferecidas pelo sistema, dentro do fixado pelas realizações tradicionais. A norma é coercitiva, ao passo que o sistema é mais do que um conjunto de "imposições", é um conjunto de liberdades, oferecendo amplas possibilidades de realizações, sendo, portanto, de índole consultiva, proporcionando ao indivíduo os meios para a sua expressão inédita e compreensível aos que se utilizam do sistema, segundo nos diz COSERIU.

As várias normas, aqui, podem ser representadas como

"linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar, etc." (ibid, p.75) distinguindo-se, entre si, pelo vocabulário como também nas formas gramaticais e na pronúncia. No entanto, a norma é passível de alteração dentro das limitações do sistema, com possibilidades de alterá-lo no seu equilíbrio. O sistema oferece as diretrizes para o desenvolvimento da norma pelo falante, podendo ou não coincidir com a mesma; a rejeição da norma, em contrapartida, motiva o falante a ultrapassá-la, dentro das possibilidades que o sistema oferece.

Conforme vimos anteriormente (Capítulo II - 2), ALÉONG (1983)<sup>13</sup> distingue norma implícita de norma explícita. Esta última correspondente a normativo) não está incluída no termo norma(s) definido por COSERIU; o normativo não está especificado no seu esquema puramente lingüístico. A norma explícita se refere às normas sociais e à norma individual, sendo esta um nível de abstração entre o falar concreto (quadrado exterior) e a norma social (quadrado intermediário). A norma implícita é que corresponde à(s) norma(s) em COSERIU. ALÉONG não considera a norma individual — parecendo encaixar-se no que ele considera normal (norma implícita).

De acordo com o esquema:



<sup>13</sup>As articulações entre ALÉONG e COSERIU correspondem a análise da Professora Maria Marta Furlanetto, em trabalho que desenvolve dentro do projeto de que esta dissertação faz parte.

O normativo situa-se em grau de formalização maior que o normal e este apresenta um nível de abstração menor que a norma, tal como definida em sua generalidade, estando o normal mais próximo do falar concreto.

O normal (norma implícita) manifesta-se como uma imposição menos consciente (pressão ideológica), enquanto que o normativo é portador de uma carga positiva e concreta de pressão, cristalizada, em termos de linguagem, nas gramáticas escolares.

Estabelecendo a distinção tripartida Sistema/norma/falar, COSERIU mostra também que se justificam as várias orientações da lingüística (ibid., p.79). Temos teoria da linguagem quando a lingüística se volta para a análise do falar; lingüística histórica quando se volta para o estudo das línguas. É estética quando, enfatizando a linguagem, estuda e valoriza a originalidade expressiva do falante. Se nos fixamos na norma (tradição social e cultural), temos uma história da cultura. Ao estudar o sistema é gramática pura. A estética (termo de compreensão ampla e de base filosófica) se manifesta na linguagem como uma estilística, que MATTOSO CAMARA JR. (1977:110) define como

Disciplina lingüística que estuda a expressão [...] em seu sentido estrito de EXPRESSIVIDADE da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e suggestionar [...].

COSERIU faz menção a dois tipos de estilística: a) a estilística da língua (ciência da norma) se detém no "estudo das variantes normais com valor expressivo-afetivo" (1979:79); igualmente considera o "estudo da utilização estilística normal" inerente a um sistema portador de valor expressivo (ibid.,

p.79); b) estilística do falar é a que estuda de forma particularizada o valor que cada elemento da língua pode adquirir num texto.

Estas "duas faces" da estilística já foram suficientemente abordadas neste trabalho. Resta como necessário encarar a gramática a par das "normas", como discutidas dentro deste capítulo.

A simples caracterização de que há "normas", e não uma norma leva a questionar a normatividade (norma explícita, institucionalizada) da gramática que se pretende central no estudo da língua. Reconhecidamente, sobretudo nos últimos anos, a gramática de cunho normativo é denunciada na medida em que se a toma como parte fundamental do ensino de língua, pelo hábito de ser considerada importante, mesmo não sendo isto exercido em plena consciência, de modo que fica em segundo plano a própria explicitação de seus objetivos, como diz BAPTISTA (1980: 7). Pensamos que se queira dizer, por trás disso, que os próprios objetivos a serem atingidos pela escola não aparecem suficientemente explicitados. O fato é que o antigo esforço de centrar o ensino num padrão de língua (idealização), com base numa determinação gramatical, está, reconhecidamente também, fadado ao fracasso. Tal gramática "espelha" uma possível face da linguagem, como já se discutiu, mas pouco ou nada diz sobre os atos de linguagem e sua adequação. Sua "aplicação" nos manuais se reduz de regra a um jogo mecânico em que não há desafios, já que se exige padronização de respostas; em que não há provocação de conhecimento, já que não há esforço efetivo de invenção e reinvenção; em que não há identificação com o espaço e o tempo do aluno, já que o modelo vem pronto e ignora a realidade — do aluno e, em última instância, da pró-

pria linguagem.

Assim, se todos os tipos de discurso deviam ter direito de cidadania na escola (informações, reportagens, publicidade, entrevista, histórias, literatura, cartazes, quadros), manifestando vários padrões e normas e várias funções de linguagem, o que se costuma encontrar é a dicotomia linguagem/texto científico(a) - linguagem/texto literário(a). Na medida, também, em que se dê prioridade ao texto dissertativo (representante da linguagem científica), ressurgem a importância da gramática (O que temos, oficialmente, como opções de redação? o texto narrativo, o dissertativo e o descritivo).

DONADON-LEAL (1984) critica os livros didáticos por darem relevo aos textos literários "alegrinhos", onde o discurso falado é transportado para o escrito — textos esses que pretendem ser um atrativo, conduzindo, no entanto, à irreflexão. O autor crê que os textos dissertativos devem ter mais espaço, "pois são esses os suportes da aplicação da gramática que a escola busca ensinar". Cabem aqui duas observações: 1) por que a escola ensina (ou deve ensinar) essa gramática é que deve trabalhar predominantemente textos dissertativos para ser coerente? Não se deve questionar, em primeira mão, por que ensinar gramática? 2) quanto aos autores dos livros didáticos, descobre-se uma contradição: a escola quer (deve) ensinar gramática, no entanto usa textos "alegrinhos", que depois abandona em favor de outros textos mais apropriados para que seja exercido o treinamento gramatical — dissociando a gramática dos textos fundamentais — que existem, finalmente e devem ser conhecidos, também. Em todo caso, o autor admite que é "intolerável" o jogo entre o correto e o incorreto na atual metodologia gramatical. É nesse jogo, exatamente, que se ignora

a realidade das normas, a realidade das funções de linguagem, os objetivos que deveriam ser perseguidos pela escola — dogmatizando a noção de CORRETO.

### CAPÍTULO III

#### EXPRESSÃO E EXPRESSIVIDADE - O VALOR INTERJECTIVO

##### 1. Expressão e Expressividade - GUILLAUME

Para GUIRAUD a expressão tem valor nocional (lógica da expressão), expressivo (mais ou menos inconsciente) e impressivo (intencional). Atribui valor estilístico aos valores expressivos e impressivos. Coloca a noção de sinonímia na base da estilística da expressão. Explica que as estruturas sem valor expressivo como "Paulo bate Pedro" (onde a ordem das palavras é rígida, não há liberdade), não ficam sem valor estilístico, pois sua distintividade está em sua expressividade de valor "zero". Em contrapartida, argumenta que as onomatopéias e as palavras foneticamente motivadas são palavras ricas em expressividade interna e natural, pois percebe-se uma relação entre a forma da palavra e o seu significado. Ex.: "sombre" (sombrio, escuro, triste) ou "monotone" (monótono).

Informa-nos GUIRAUD que o conteúdo afetivo da linguagem é o objeto da estilística de BALLY, mas não podemos confundir-lo com um estado afetivo particular. BALLY interessa-se pela

estilística da língua e não da palavra, ou seja, pelo valor expressivo das estruturas lingüísticas em si mesmas. Ilustrando: se uma criança cai e se machuca, imediatamente pronunciamos: Cóitado! Lingüisticamente podemos detectar dois fatos: uma exclamação e uma elipse. Ora, a exclamação e a elipse são meios de expressão para manifestar piedade. Uma vez delimitados e identificados os fatos da expressão, BALLY passa ao estudo de seus caracteres afetivos.

É natural, por exemplo, o diminutivo expressar gentileza e fragilidade e o aumentativo ter valor pejorativo (de regra), acrescenta GUIRAUD. O francês possui diminutivo e aumentativo de valor afetivo. Esses são efeitos naturais. Outrossim, deduz que o uso da linguagem está ligado à idade, ao temperamento, ao caráter, à cultura, etc. Os efeitos expressivos remetem à situação de atualização, ao meio social, aos grupos sociais. Uma expressão, nesse caso, é vulgar, culta, polida, formal, informal, especial. As expressões, assim, evocam sentimentos e atitudes, mostram nítidas diferenças com relação a sexo, idade, nível cultural e social.

Já ficou bem claro, como vimos anteriormente, que no campo da expressividade, BALLY se atém à afetividade — excluindo os chamados valores didáticos e estéticos. Esse último termo, para ele, remete ao estilo literário, e sua preocupação se prende à língua comum, espontânea. É uma distinção que vale considerar, dado ao contraste que se coloca, comumente, entre a linguagem comum e a linguagem literária. Como tal, diríamos que a estilística é um aspecto normal da língua, é legitimamente incorporada à Lingüística, embora GUIRAUD não concorde com isto: para ele, a estilística é um aspecto particular da ex-

pressão, mas não uma nova parte da lingüística (Cf. GUIRAUD, 1978: 73).

BALLY, mais tarde, substituirá o conceito de afetividade por expressividade, que acabou sendo incorporado à expressão literária, o que ele não desejava, não fazia parte de seu projeto. Seus trabalhos também se fixaram basicamente no vocabulário, mas conviremos que os meios expressivos vão bem mais longe, estendendo-se às estruturas morfológicas e sintáticas. São estas, na verdade, que são investigadas especialmente neste trabalho, com apoio em GUILLAUME.

Assim, vamos examinar o conceito de expressividade, conforme anunciamos anteriormente, em sua potencial oposição a expressão, tal como formulado por GUILLAUME<sup>1</sup>, estruturalista europeu que desenvolveu sua teoria psicomecânica da linguagem nos anos quarenta e cinquenta deste século, notável pela coerência e sistematização de suas idéias. Sua visão genética dos fenômenos da linguagem nos fornece um esquema no mínimo interessante para muitos pontos colocados aqui para reflexão<sup>2</sup>.

Algumas colocações prévias nos serão necessárias para chegar à compreensão do que corresponde ao instituído em sistema e ao improvisado, conceitos que nos levarão àquele de expressi-

---

<sup>1</sup>Principes de linguistique théorique de Gustave GUILLAUME - coletânea de textos inéditos preparados sob a orientação de Roch VALIN. Québec, Presses de l'Université Laval, 1973.

Guillaume foi discípulo de MEILLET, em que domina a noção de sistema. SAUSSURE traçou a oposição langue/parole. GUILLAUME aprofunda estas noções e substitui parole por discurso. Todo o trabalho de GUILLAUME pressupõe uma reflexão profunda do pensamento de SAUSSURE.

<sup>2</sup>O termo genético, salientamos, pode ser entendido em âmbito largo e estreito, abrangendo o processo de formação das línguas e o processo de produção de enunciados lingüísticos, uma vez instituído um sistema específico - pela instauração dos movimentos de pensamento (operações) que permitem a produção de frases (nós diríamos: de sentido).

vidade para, tentativamente, analisar como se passa do improvisado ao instituído, na dinâmica da linguagem.

GUILLAUME argumenta que o ato de linguagem começa mais exatamente com o apelo do pensamento à língua (o pensamento, antes de mais nada, é uma força). Trata-se de uma operação subjacente, cujo mecanismo é difícil de estabelecer (Cf. GUILLAUME, 1973:137).

Explicando melhor: nosso espírito não é capaz de precisar o que se opera nele mesmo nas profundezas da mente; por esse motivo é que conhecimentos lingüísticos essenciais nos são recusados, pois a parte essencial do ato de linguagem foge à nossa investigação. O que, na realidade, conseguimos observar deste ato são seus últimos instantes — perde-se, portanto, o pequeno drama do contato entre "o pensamento em instância de expressão e a língua", posse permanente do espírito. Em contrapartida, fica a possibilidade de exame dos traços, no discurso, dessas operações de pensamento, a partir daquilo que se fixou na língua "sob forma de semantemas, de morfemas e de sistemas". É bom acrescentar que, incluindo sistemas nessa fórmula de elementos instituídos, GUILLAUME quer mostrar um fato em que as gramáticas não têm insistido: é que os morfemas, na sua integração lingüística aos semantemas, exigem do pensamento, em sua operação de transporte, encará-los no sistema do qual fazem parte, e onde, por posição, tomam seu valor. Ilustrando: o emprego de uma forma verbal qualquer "supõe uma rápida evocação do sistema completo da conjugação do verbo", o que se faz sem que se tenha disso consciência.

Como teria dito SAUSSURE: "Em realidade, a idéia invoca, não uma forma, mas todo um sistema latente, graças ao qual se obtêm as oposições necessárias à constituição do signo". (COURS, 1977:151).

SAUSSURE falava justamente do mecanismo da língua, nos termos de seus dois tipos de agrupamentos: a sintagmática e a paradigmática.

O pensamento em instância de expressão faz escolha de uma forma, dentre outras, que possa convir à expressão exata do que se quer exprimir. Essa operação, então, permite uma visão total, sinótica do sistema, e se dá com uma rapidez tanto maior quanto o sistema se apresente com uma construção adiantada, bem desenvolvida. O tempo necessário para a operação se chamará, segundo a terminologia de GUILLAUME, tempo operatório.

É importante notar também que, nesta seleção de formas, existe um valor em sistema, adquirido, fixado, ao passo que o valor de emprego da forma se encontra totalmente por adquirir. O sistema, esse é que oferece ao discurso a permissão de uma variedade maior ou menor de valores de emprego<sup>3</sup> — o que permite constatar que as formas em si mesmas têm um valor, elas não significam um NADA, a partir do qual sairia uma significação no enunciado efetivo — isso seria impossível.

GUILLAUME fala de uma cronologia interior a qual representa, em grandes traços, o sistema integral — ao tentar uma cronologia operativa do ato de linguagem. Esta cronologia se faz em dois tempos:

- 1) tempo inicial de potência - dos elementos de formação à palavra construída;
- 2) tempo final de efeito: da palavra à frase, ou da unidade de potência à de efeito.

---

<sup>3</sup>Cf. COSERIU, op. cit., sobre o caráter de permissibilidade no sistema, na sua tricotomia.

Estas operações podem ser relativamente bem observadas pelo falante; aquelas são inconscientes, e inobserváveis diretamente. Só nos conscientizamos de seu resultado. A frase, em relação às palavras já construídas, se apresenta como obra a construir, no psicomecanismo da linguagem. A palavra é um passado, a frase um futuro. Esse futuro, por outro lado, é limitado:

[...] as condições de construção e de limitação fazem parte da língua, ou seja, pertencem às operações de pensamento predeterminadas em permanência no plano de potência (1973:145-6).<sup>4</sup>

Todas essas colocações se nos impuseram para permitir mostrar o que, na linguagem, corresponde ao positivamente instituído, sistematizado, e o que constitui o improvisado, segundo termo de GUILLAUME, e ainda para, tentativamente, analisar como se passa, na dinâmica da linguagem, do improvisado ao instituído — ao sistema, à língua. Nesse caso, coloca-nos GUILLAUME que um sistema é sistema na medida em que foi instituído. Na medida, portanto, em que esse instituído é "falho", por que razão seja, o ato de linguagem acaba recorrendo "aos meios de sua ordem, que são puramente expressivos e não estabelecem, por signos diferentes, diferenças nocionais, é construir, no instituído, a língua" (Ibid., p.146).

A linguagem, pois, recorre a duas espécies de meios:

- . meios tardios pertencentes ao improvisado;
- . meios precoces pertencentes ao instituído.

Tardio e precoce são termos de definição relativa ao

---

<sup>4</sup> Chamamos a atenção para este dado tendo em vista que SAUSSURE, pelo menos em princípio, exime o sistema dessa regulação: as operações psicofísicas de seleção e combinação dos signos pertencem à parole (Cf. SAUSSURE, 1977:22).

processo genético, e uma manifestação, nesse processo, do que GUILLAUME conceitua como imanência e transcendência na linguagem.

A tendência, segundo mostra a história geral da linguagem, seria de aumentar os meios precoces para fazer menos apelo aos meios tardios, aqueles justamente que dizem respeito ao improvisado. Releva observar ainda que, nas origens, o ato de linguagem se constituiu de tentativas de parole: estava tudo por fazer e o princípio só podia ser a improvisação. Nessa ótica, a expressividade seria única — e um recurso bastante insuficiente, precário. No desenvolvimento da linguagem, o gradual estabelecimento do instituído "aliviou o ato de linguagem de uma parte de sua tarefa, e, através disto, reduziu igualmente o que devia ser solicitado ao improvisado" (ibid., p.147).

Aqui, a parte mais interessante, para nossos propósitos, desse modo de encarar o ato de linguagem.

Com a redução acima referida, o que restou de solicitação ao improvisado, nas línguas, corresponderia exatamente às "modalidades expressivas" de apresentação do conteúdo, o que a língua não é capaz de fazer totalmente com o material nela instituído. E, desse modo, chegamos à dicotomia EXPRESSÃO VERSUS EXPRESSIVIDADE, totalizando o ato de linguagem. A expressão constitui a demanda, a solicitação à qual a língua responde; a expressão é de competência da língua. O ato de linguagem supre, pelo improvisado, a essa demanda feita à qual a língua não responde: é a expressividade. Isso dado, é fácil chegar a configuração do ato de linguagem: um inteiro, resultado da soma de expressão e expressividade — fórmula guillaumiana:

$$\text{expressão} + \text{expressividade} = 1$$

É o jogo da expressividade, acrescente-se, que faz variar consideravelmente a significação que podem ter no discurso vocábulos "destinados" à expressividade.

"A expressividade, enxertada superabundantemente sobre a expressão, se torna quase tudo" (p.148). Passando especialmente ao campo da sintaxe: a sintaxe se beneficia daquilo que a expressividade perde em benefício da expressão, que se torna quase tudo. Ao contrário, ela perde quando a expressividade aumenta em prejuízo da expressão.

Um exemplo do próprio GUILLAUME:

- . Sintaxe de expressão desenvolvida: Haverá esta noite, na Ópera, uma grande representação de gala.
- . Sintaxe reduzida: Na Ópera, esta noite, grande representação de gala.

Colocar-se-á como princípio: o que se ganha em expressividade, perde-se em expressão, e portanto em sintaxe (em sentido estrito). Frases sem verbo, por exemplo, tal como exemplificado acima, são frases em que a expressividade ocupa lugar proeminente. Chegamos a um grau reduzido de sintaxe (sempre em sentido estrito) quando uma só palavra faz uma frase, onde a expressividade reina: Silêncio! Retirada a expressividade, desmonta-se a frase.

A fórmula guillaumiana expressão + expressividade = 1 comportará uma gama imensa de variações partindo do mínimo de expressividade (em benefício de expressão) ao máximo de expressividade (em prejuízo da expressão) — o que se ganha em expressividade perde-se em expressão e vice-versa.

Aqui, a localização e definição da Interjeição: está ela

no limite máximo da expressividade — praticamente abolindo a expressão:

Uma interjeição é uma frase, uma frase cujo vetor não é o verbo, mas o movimento expressivo, levado ao seu ponto máximo. (ibid., p.150).

Acrescente-se também que o relacionamento indicado entre expressão e expressividade é, para GUILLAUME, um fato profundo de gramática geral.

A uma sintaxe de expressão nestes termos, se acrescentaria uma sintaxe de expressividade, em vias de possivelmente sofrer institucionalização (todo meio expressivo poderia ser gramaticalizado), entrar no esquema supostamente rígido do instituído. A própria ordem gramatical (Cf. a análise lógica) diz respeito à sintaxe de expressão, que pode sofrer rupturas por apelo à sintaxe de expressividade.

Como saber, porém, — e esta questão nos é apontada por GUILLAUME —,

[...] em que grau estão instituídas em língua as sintaxes de expressividade às quais se faz apelo lá onde, do lado expressivo, a sintaxe de plena instituição aparece insuficiente? (ibid., p. 152).

Procurar a expressividade é, pois, fugir do instituído, do instituído "profundo" e "banal"; por outro lado, essa "evasão" acaba, pela frequência de uso, por instituir-se como meio de língua, o que torna o instituído um meio mais complexo.

## 2. A Interjeição e o Valor Interjectivo

Em "Les mots du discours" (1980:161), DUCROT afirma que

Na perspectiva de uma teoria dos atos de lingua-

gem, a interjeição não pode mais ser considerada como um fenômeno marginal ou insignificante. Ela adquire um status central: é o lugar privilegiado onde se marca a interação dos indivíduos.

Embora as gramáticas normativas normalmente mencionem esse tipo de "palavra", ela tem permanecido marginal para a análise linguística. Apesar de ser considerada por alguns autores como palavra-frase, esse tipo de "categoria" linguística deve ser repensado e avaliado.

Segundo DUCROT, atribuir um valor semântico à frase<sup>5</sup> não é uma questão de observações, mas de explicação. Partindo-se da significação atribuída à frase, trata-se de prever o sentido que ela adquirirá em cada situação de emprego, em cada enunciado.

Quem se enuncia, diz ele, adota atitudes, desempenha papéis, e as interjeições fornecem personagens diferentes: o espantado, o feliz, o escandalizado, o aliviado, o suplicante, o pedinte, ... De outro lado, esse mesmo personagem pode se tornar um agente em relação ao outro, chamando-o a participar de seu jogo, ou seja, de sua representação dramática, atribuindo à interjeição valor argumentativo com o intuito de levar o ouvinte a tirar uma conclusão já determinada pelo próprio falante, podendo, até mesmo, chegar ao nível do aliciamento (Pois é, Pois bem). Nesse caso, a interjeição até pode preencher uma função fática (no sentido de JAKOBSON, centrada no contato). DUCROT continua afirmando que, além de o uso da interjeição significar uma "continuidade de discurso", isto é, um continuar a falar,

---

<sup>5</sup> Frase deve ser entendida, aqui, como entidade linguística abstrata, teórica, como um conjunto de palavras combinado segundo regras sintáticas: o que se ouve, o que se produz, efetivamente, não é uma frase, mas um enunciado particular de uma frase (Cf. DUCROT, 1980:7).

pode também forçar o prosseguimento do diálogo ao ouvinte, a aceitar o discurso imposto, a tirar conseqüências, reconhecendo, assim, seu valor argumentativo. No exemplo: Pois bem, e o livro? pressupõe uma frase anterior marcando o contato dos interlocutores. Da mesma forma. E então? E daí? A própria conjunção é marca morfológica de uma conexão que deve existir com uma frase anterior (indica direção discursiva, marca a coesão do texto).

Em estruturas como: E daí, Armando? E então, minha cara! não temos oração, nem estrutura sintática inteligível. No entanto, manifesta-se aí, evidentemente, a função interpessoal, uma troca concretizada em textos específicos.

O vocativo é exterior à estrutura sintática, nos gramáticos tradicionais, e nem seria, na verdade, termo acessório, sintaticamente falando, para ser alinhado junto aos outros, como adjunto adverbial, adjunto adnominal, etc.

Segundo SAID ALI (1971a:277), contudo,

não temos o direito de colocá-lo no mesmo plano inferior em que andam as interjeições quando não passam de meros gritos involuntários.

O importante é observar, continua o autor, que ele está presente em todas as línguas e como "meio de expressão imprescindível", uma vez que o homem, no processo da comunicação, primeiramente procura despertar a atenção de seu ouvinte e, em seguida, chamá-lo pelo nome.

É tão consciente a linguagem do vocativo como a do verbo no imperativo, e ambos dimanam do mesmo fundo psíquico (ibid., p.227).

Sendo a proposição entendida como linguagem intelectual com sujeito e predicado, expressos ou não, estar-se-á excluindo do discurso regular os vocativos e outras expressões da lingua-

gem afetiva. Porém, visto como elemento indecomponível em sujeito e predicado, o vocativo, conforme o tom em que é proferido, traz implícito "o valor de um verbo no imperativo com a significação de "ouvir" ou "prestar atenção" (ibid., p.277), podendo, simultaneamente, limitar-se a enfatizar apenas "o nome da pessoa a quem o discurso se dirige", ou ao seu substituto (pronome).

Nas sentenças expositivas ou narrativas, o vocativo assemelha-se ao nome ou pronome, podendo receber atributos

expressos por simples vocábulos ou locuções ou desenvolvidos em orações subordinadas (ibid., p. 278).

Explica SAID ALI: apesar de o vocativo pertencer à linguagem afetiva, ele pode trazer como dependentes de elementos da linguagem intelectual que preencham todos os "requisitos da análise oracional" e, conseqüentemente, constituir oração subordinada.

[...] no caso de se achar uma sentença na dependência do vocativo, cabe a este a função ou de oração principal ou de elemento da oração principal.

Exemplifica:

Oh tu, / que tens de humano o gesto e o peito [...] a estas creancinhas tem respeito (CAMÕES, Lus. 3, 127) (ibid., p.278).

Nossos gramáticos, no mais das vezes, atribuem à interjeição apenas o caráter emotivo, afetivo. Vejamos o que nos dizem alguns deles:

#### 1. ROCHA LIMA (1976:165)

Interjeição é a palavra que exprime emoção. São elementos afetivos da linguagem, e valem por frases inteiras, cujo sentido, às vezes, pode variar segundo a entoação que as acompanha.

## 2. CEGALLA (1980:253)

Interjeição é uma palavra ou locução que exprime um estado emotivo. Vozes ou exclamações vivas e súbitas que brotam de nossa alma sensibilizada, as interjeições são um recurso da linguagem afetiva ou emocional.

## 3. MOURA SANTOS (1932:68)

Interjeições são palavras que exprimem sensações, impressões ou a vontade, de um modo sintético.

## 4. SAID ALI (1964:105)

Interjeição é a palavra invariável que exprime os sentimentos ou sensações de dor, alegria, surpresa, temor, aversão, etc. Proferem-se as interjeições em tom de voz diferente daquele que se usa para o vocábulo da linguagem expositiva.<sup>6</sup>

Há, também, gramáticos que, além de atribuir à interjeição o caráter emotivo, aproximam-na da onomatopéia<sup>7</sup>, definindo-a como

uma espécie de grito<sup>8</sup> com que traduzimos de modo vivo nossas emoções (CELSE CUNHA, 1971:547).

ou apresentando-a como "a parte menos racional da linguagem".

Se apenas gritos involuntários que nos faz soltar a dor, a raiva, o susto, o pasmo, [...], ficam necessariamente aquém do domínio da linguagem (SAID ALI, 1971a:276).

Acrescenta SAID ALI (1971a:276), quando tais gritos são usados de propósito para impressionar o ouvinte, causando-lhe a sensação que, geralmente, esses gritos costumam provocar,

o papel das interjeições será como o das propo-

<sup>6</sup>Observe-se a dicotomia suposta: linguagem emotiva/linguagem expositiva.

<sup>7</sup>Onomatopéia, aqui, entendida como palavra imitativa de um ruído natural. (Cf. DUBOIS et alii, 1978).

<sup>8</sup>Do tipo: ah! oh!, muito próximos do grito inarticulado (= "ruído natural"), englobando os ruídos que o homem produz, mais ou menos espontaneamente.

sições,

uma vez que a

conditio sine qua non da proposição não é a analisabilidade, e antes a circunstância de se exprimir com uma combinação de palavras (ou uma simples palavra) um pensamento ou sentimento (ibid., p.276).

A classificação das interjeições se dá, lamentavelmente, de acordo com o sentimento que exprimem:

- . de alegria: ah! oh! olá!
  - . de desejo: oxalá! tomara!
  - [...]
  - . de chamamento: ô! alto! psiui!
  - . de silêncio: psiui! caluda!
  - [...]
- (ROCHA LIMA, 1971:165).

É importante observar que há um distanciamento (com funções de linguagem diferentes, é claro) entre manifestação de alegria (nível do EU) e o chamamento (nível do TU, ou relação EU → TU).

Para MOURA SANTOS (1932:68) há três espécies de interjeição:

as que exprimem impressões e sensações (de dor, alegria,...); as que exprimem vontade (de apelo, silêncio,...) e as onomatopéias que são as que imitam ruídos, vozes de animais, etc.

Essa classificação, pelo menos, já tem o mérito de identificar várias funções, lembrando a tipologia de TESNIÈRE, que examinaremos adiante.

A preocupação de nossas gramáticas está em classificar elementos da linguagem de caráter lógico, marginalizando outros elementos. Alguns autores se colocam no extremo da questão, rejeitando a interjeição como classe de palavras. Diz MENDES DE ALMEIDA (1979:365):

Interjeição é a palavra ou a simples voz, ou,

muitas vezes, um grito, que exprime de modo enérgico e conciso não já uma idéia, mas um pensamento, um afeto súbito da alma.

Acrescenta que a interjeição pode desdobrar-se numa oração e

muito pouca importância tem essa classe de palavra; além da divisão e de algumas notinhas, nada mais há que sobre ela dizer (ibid., p.365).

GLADSTONE CHAVES DE MELO (1967:177) não considera a interjeição como uma classe de palavras, uma das "partes do discurso". Segundo ele,

as interjeições ou são gritos instintivos sem intenção de comunicação — e não pertencem à linguagem propriamente dita —, ou são equivalentes de oração — e não podem ser consideradas "partes do discurso".

É importante observar, no entanto, que a linguagem não é de natureza exclusivamente lógica. Se assim fosse, onde estaria a expressividade? A emotividade faz parte da expressão linguística (Cf. BALLY), assim como a liberdade criadora do artista; o mesmo acontece na linguagem coloquial, onde vários elementos léxicos são, conforme BIDERMAN (1978:242),

inclassificáveis segundo os modelos lógico-gramaticais.

A expressão sintática lógica acolhida em detrimento do conteúdo semântico espontâneo, como quer a norma explícita, anula na linguagem uma das partes solicitadas. BIDERMAN coloca que os elementos expressivos só são classificáveis

dentro de sua esfera semântica e não sintática (ibid., p.243).

TESNIÈRE, conforme veremos adiante, enfatiza esse aspecto quando afirma que as interjeições são inanalísáveis sintaticamente, mas apresentam um complexo conteúdo semântico. BIDERMAN salienta que elementos ditos inclassificáveis

são índices das funções emotiva, conativa, fática e poética da linguagem (ibid., p.243).

Funções que privilegiamos ao mesmo nível da função "comunicativa". De fato, a língua

não é um fim em si, mas um meio privilegiado de atingir fins mais essenciais ao homem e à humanidade. (GAGNÉ, 1983:473).

Essa constatação é relevante, considerando os objetivos de ensino da língua materna, mesmo porque, como ainda discutiremos, permite redimensionar o status atribuído ao ensino da gramática e, conseqüentemente, a importância do aspecto normativo neste ensino.

CEGALLA é o gramático (dos consultados) que relaciona um maior número de tipos de interjeição. Segundo ele as interjeições

podem exprimir e registrar os mais variados sentimentos e emoções (CEGALLA, 1984:253),

por exemplo: ah! registra o sentimento de alegria, dor, arrependimento, lástima, admiração, surpresa, espanto, alívio; oh! exprime alegria, desejo, dor, arrependimento, lástima, admiração, surpresa, espanto, pena; eh! por sua vez, exprime alegria, chamamento, apelo, pedido, admiração, surpresa, espanto. Assim sucessivamente. Verificamos, também, que várias interjeições exprimem um mesmo sentimento, por exemplo: ah! oh! eh! viva! eta! olá! oba! — todos expressam alegria; puxa! hem! chi ou xi! irra! apre! arre! hum! vote! ora bola! puxa vida! — expressam impaciência, aborrecimento, desagrado.

As interjeições apontadas com mais freqüência pelos gramáticos consultados são:

oh! olá! - 100%

ah! viva! - 80%

eh! psiu! psit! hem! chi! fora! - 60%

oba! ui! alô! alto! pst! alerta! upa! ih! uai! uê! opa!

basta! irra! apre! bis! ótimo! hum! fiauu! - 40%.

As demais correspondem a 20%. (Cf. anexo IV, p.203)

Para OSMAR BARBOSA (s/d:133)

interjeição não se divide mais em tipos. Não se diz mais: interjeição de alegria, de dor, etc.

Para ele, interjeição

é simplesmente um termo exclamativo. Exprime o súbito sentimento de que estamos possuídos (ibid., p.133).

Gladstone Chaves de MELO (1967), J. MATTOSO CAMARA JR. (1978) e Celso Pedro LUFT (1976) possuem semelhanças na classificação, sendo possível estabelecer um paralelo entre essas classificações:

Apesar de Chaves de MELO considerar impossível classificar as interjeições, ele afirma que elas vão:

- a) da pura emissão monossilábica: chi! ai! ch! pst!
- b) aos conjuntos vocabulares estruturados: ora bolas! não diga! ora essa!
- c) passando pelas simples palavras: pipocas! papagaio! puxa! tomara!

Para MATTOSO CAMARA JR. as interjeições são de três tipos:

- a) determinados sons vocálicos, representados na escrita de forma convencional fixa: ah! oh!
- b) locução interjectiva: ora bolas! valha-me Deus!
- c) vocábulos já no domínio da língua: arre! olá!

LUFT, acrescenta mais um tipo de interjeição aos três já conhecidos:

- a) fonemas vocálicos e monossilábicos: ch! pô!
- b) locuções interjectivas: ora bolas! valha-me Deus! muito bem!
- c) vocábulos, apesar de serem intelectivamente inanalizáveis: alô! caramba! eia!
- d) palavras nocionais tornadas interjeições: adeus! adiante! avante! viva! morra! - este quarto tipo de interjeição parece estar no que Chaves de MELO chama de "simples palavras".

Há gramáticos que não fazem menção à locução interjectiva, como ROCHA LIMA, MOURA SANTOS, GLADSTONE CHAVES DE MELO. Os que a mencionam se aproximam da seguinte definição:

Locução interjectiva é um grupo de palavras ou mesmo uma frase inteira. Exemplos: Meu Deus! Nossa Senhora! Quem me dera! Raios te partam!...

Entre as observações citadas por gramáticos, mencionamos a de MOURA SANTOS (1932:68)

há interjeições com nome especial de vocativos<sup>9</sup> usadas para chamar auxílio possível ou impossível, chamado consciente ou inconsciente: Meus alunos! Nossa Senhora! Meu Deus!

Entre outras observações, acrescenta CELSO (UNHA (1971:90) que a interjeição aparece entre as classes de palavras por não se perceber vantagem didática em contestar

a rotina seguida pela grande maioria das gramáticas da língua.

Segundo ele, as interjeições traduzem "sentimentos súbitos e espontâneos", e, por isso, classificadas como "gritos instintivos, equivalendo a frases emocionais". É porque são vistas sob este aspecto que elas não se enquadram entre as outras palavras que servem para expressar o pensamento objetivo e impassível.

CEGALLA (1984) observa que as interjeições são proferidas com entonação especial, representada, na escrita, com o ponto de exclamação, que pode aparecer depois da interjeição, no fim da frase, ou mesmo ser repetido. Inclui as onomatopéias (para ele, "interjeições imitativas, que exprimem ruídos e vozes") entre as interjeições, como: pum! miau! plaf! tique-taque! MENDES DE ALMEIDA (1983) segue o mesmo raciocínio, chamando de in-

<sup>9</sup>Observe-se a aproximação que se encontrou até aqui, entre os diversos autores, para interjeição/vocativo/imperativo.

terjeições onomatopaicas àquelas que "indicam na pronúncia o que significam": zās-trās, tique-taque (Cf. *ibid.*, p.366).

M. SAID ALI (1971b:107)<sup>10</sup> faz um estudo sobre as interjeições, lembrando, porém, as palavras de H. PAUL (Cf. PAUL, 1970: 193)

as interjeições de que de ordinário nos servimos foram aprendidas pela tradição do mesmo modo que os demais elementos da linguagem. É só em virtude da associação que se tornaram enunciações involuntárias; e é por isso que as expressões para a mesma sensação podem variar nas diversas línguas e dialetos e também nos diversos indivíduos do mesmo dialeto segundo aquilo a que se acostumaram.

Isto está provado através da interjeição ai, grito de dor, que tem seu correspondente no alemão au; ahimé para os italianos, hélas para os franceses.

A interjeição oh é a mais comum. É usada para antepor vocativos, (pelo que o vocativo ocupa a mesma área de valor interacional que a interjeição como já se notou); em uso separado exprime alegria, desgosto, espanto. Em português, oh soa como vogal aberta. É mais comum usar-se oh com h, sendo que seu uso se torna vacilante antes de um vocativo. O simples ô é indicador de uma pronúncia mais rápida, fugaz — neste caso acompanha um vocativo. Quando o estado de alma nos faz apoiar a voz na exclamação este será escrito com h.

A linguagem quinhentista possuía a interjeição ou (geralmente grafado hou) para chamar pessoas. Hoje temos ô, oh.

Olé é usada para manifestar a satisfação pela surpresa de alguma notícia agradável. Olá, igualmente — acrescida, po-

<sup>10</sup> Meios de expressão e alterações semânticas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.

rêm, do poder de significar chamamento.

Oh pode exprimir tristeza ou alegria, dependendo, exclusivamente, do tom da voz. Expressa dor, tristeza quando vem seguido de pausa, ou quando se encontra sozinho (isto é, não faz parte de frase ou oração).

Oh, quando prolongado e enérgico, é denotador de surpresa, admiração. O seu correspondente no Brasil e em Portugal é ah. Oh é dirigido para exclamar algo irritante, patético, enquanto que ah nos dá a impressão de sinceridade e respeito. Por exemplo: Ah! parabéns! torna o cumprimento mais agradável do que: Oh! parabéns!

Usa-se o ah também para anunciar algum ponto que estava obscuro. Ah! já sei. Ou para retificar, dissipar opinião ou suspeita alheia. "Ah! eu quando prometo, cumpro a minha palavra". (ibid., p.111) Atualmente, está em moda empregar-se ah para significar assentimento: Ah! é; desabafo: Ah! até que enfim; brado de lamento: Ah! por que o fizeste? e muitas outras significações.

Ai exprime dor física — pode ser grito ou gemido. Ou um simples suspiro, manifestação de tristeza, desalento: Ai, que farei?

A linguagem quinhentista se servia do ai para chamar (mulher chamando outra mulher).

Ai acompanhado de quanto, como, diante de frases exclamativas tem a finalidade de dar melhor impressão de alto grau de uma sensação desagradável: Ai, como estou cansada. Quando combinado com pronome ou nome regido da preposição de, ai é insubstituível por ah ou oh e é usado tanto por homem como por mu-

lher. Pode lamentar uma situação presente ou prever um futuro triste: Ai de ti, se percorreres as cantinas.

Quando se profere ai como um grito vivaz, pode exprimir a mais pura alegria.

Hui — grito de contrariedade proferido no momento de experimentar uma sensação de frio e pavor. Interjeição bastante usada no teatro de Gil Vicente, em passagens como: "Jesu! que escuro que faz!... Que mã rua e mau caminho! (...) Hui amara percudida (G. Vic. 3,20) (ibid., p.115).

SAID ALI, como outros, afirma que os gritos por si mesmos são raros nos diversos idiomas.

Se aparecem, desvalorizam-se ante o recurso das expressões significativas, de efeito drástico, das quais existe em qualquer idioma repositório inesgotável (ibid., p.116).

Hio, Hio e Huhã — são interjeições injuriantes usadas no teatro quinhentista, porém sempre acompanhadas de gestos, com os dedos, considerados ofensivos. No entanto, o peso da expansão da raiva, do desprezo, está nas expressões significativas, nos epítetos e palavrões proferidos em toda a parte. Em português, segundo SAID ALI não há interjeição que denote asco.

Heim, hum — não aparece exemplos em Gil Vicente. Isto não quer dizer que fossem desconhecidos em tal época, acrescenta o autor.

Heim — é um interrogativo que se ouve diariamente e a cada instante, significando ora dúvida ora ironia: Que queres? Heim? (dúvida); Entendeste o que eu quero? Heim? (ironia).

Hum — é um resmungativo e tem procedência de reparos e de reflexão culta. Quando isolado é sarcástico e desconcertador.

Eia é um grito interjectivo estranho à linguagem familiar por se enquadrar, hoje, num estilo mais elevado. É usada como voz de comando, de animação dirigida, principalmente, às pessoas lentas no agir.

Costumava-se reforçar eia colocando-se ao seu lado a interjeição sus, que é um grito de animação hoje esquecido. Eia e sus eram bastante usadas no teatro antigo:

Quando a recolher se tarda, o ferir não he prudente. Eia, sus, mui largamente, cortai na segunda guarda (G. Vic. 1,227 - Apud SAID ALI, 1971: 117).

Está indo para o esquecimento o tã acrescido ou não de que utilizados quase sempre nas introduções de dizeres justificativos.

Tã (diz Christo), que não he essa a mayor circumstancia, que sobe de ponto o meu amor (Vieira, Sermão, 2,35 - Apud SAID ALI, 1971:117).

st - interjeição imperiosa usada para conseguir silêncio ou atenção. Proferida sem vogal é comum a vários idiomas: fr. st, sueco st, al. st. Suas variantes são: pst, ps (usadas em sânscrito, alemão, sueco, polaco). No entanto, o elemento que compõe a interjeição é a sibilante s. Somente ela é suficiente para provocar a atenção ou o silêncio desejado. O mesmo acontece com a chiante x.

Com a chiante formou-se a interjeição x, em português xó (ou chó) utilizada para afugentar aves e animais.

Vozes interjectivas usadas para chamar ou instigar animais, geralmente, representam pura convenção. Uma vez que variam de idioma para idioma.

Verbos onomatopaicos, para SAID ALI, são

vocábulos imitativos de sons da natureza com os caracteres e flexões próprias do verbo, como ribombar, coaxar, miar (ibid., p.121).

Se apresentarem características do nome, serão chamados de nomes onomatopáicos. Vozes imitativas como: tic-tac, miau, au-au, não serão verbos nem nomes, pois falta-lhes requisitos para se enquadrarem numa dessas denominações.

BAKHTIN/VOLOSHINOV, em "Marxismo e filosofia da linguagem" (1981)<sup>11</sup> tem uma posição marcadamente sociológica na caracterização da linguagem humana, chegando a uma definição da interjeição através da aplicação do método sociológico a problemas sintáticos, que considera

[...] da maior importância para a compreensão da língua e de sua evolução, [...] (1981:139-40),

uma vez que as formas sintáticas são as mais próximas das "formas concretas da enunciação". O que se privilegia, aqui, é o ato de fala. A obra de BAKHTIN/VOLOSHINOV é um manifesto, tendo como primeiro objetivo dar ao fenômeno da interação verbal, consubstanciada numa expressão, uma orientação sociológica. Entende como expressão

[...] tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (ibid., p.112).

É importante observar que, para BAKHTIN/VOLOSHINOV, o centro que forma e organiza o psiquismo individual não está no interior, mas no exterior. Assim, não se trata de atividade mental organizar a expressão, mas a expressão organizar a atividade mental, modelando-a e definindo suas direções (ibid., p. 112). A enunciação, como "produto da interação de dois indiví-

---

<sup>11</sup>Obra escrita originalmente em 1929-30, em Leningrado.

duos socialmente organizados", aparece, assim, privilegiada, num contexto em que tanto é pertinente a situação social imediata como o meio social mais amplo. Nesse sentido, a enunciação é ideologicamente marcada — o signo lingüístico, segundo BAKHTIN/VOLOSHINOV, é por excelência ideológico, é a confluência de todas as relações sócio-ideológicas que os indivíduos socialmente organizados mantêm entre si.

VOGT (1980) visualiza a interação lingüística como um pequeno drama integrante do processo histórico, onde os atos de linguagem servem de vínculo entre os diversos papéis desempenhados com determinadas intenções — os enunciados estão em correlação com uma "superposição de máscaras" sobre os personagens. Dado que a interação se dá num "horizonte social definido e estabelecido, segundo BAKHTIN/VOLOSHINOV (ibid., p. 112), VOGT (1980:161) ratifica que o social

estabelece os limites da região ideológica em que se reproduzem e combinam as imagens do enunciador e do destinatário.

VOGT, na mesma linha, reconhece a importância do sintático, salientando, contudo, que a especificidade da linguagem humana não reside inteiramente nele, na medida em que se identifique a sintaxe "tendo a frase como limite superior de seu domínio" (1980:138).

Passa-se, assim, de um nível de análise estritamente segmental, demarcado pela frase, para o texto, predominando as relações textuais sobre as frasais. Attingido o texto, é oportuno lembrar como seria a sintaxe, dentro dele. Salienta ORLANDI (1983:129):

E a sintaxe [...] não pode ser uma sintaxe horizontal, linear. Ela é sintaxe de texto [...], sendo preciso se determinar, através de recor-

tes, como as relações textuais são representadas. E, certamente, não será uma extensão da sintaxe da frase.

A partir do momento em que a linguagem é linguagem, ou seja, tem uma determinação social, sua expressão é um elemento legítimo do texto.

Para BAKHTIN/VOLOSHINOV somente o grito inarticulado do animal tem como fonte o aparelho fisiológico, sendo que este tipo de reação não está ideologicamente marcado, ao passo que a enunciação, ato de linguagem, é resultado de interação social e diz respeito ao desempenho de papéis. Considerando a questão do acento apreciativo das expressões ao lado do conteúdo objetivo expresso, coloca-o como adjunto do mesmo. Neste caso, a entoação é vista como um nível claro de expressão lingüística, determinado pela situação social em que está inserido o diálogo. Vista desta forma, a entoação não se liga indissoluvelmente ao conteúdo do discurso, - um elemento lingüístico eventual pode receber uma entonação expressiva. Aqui, BAKHTIN/VOLOSHINOV dá especial ênfase àquilo que se nomeia como interjeição (ou ainda uma locução, mas vazia de sentido). Entende ele que a entoação, considerada elemento predominante, necessita de um suporte para a descarga de sentimento. Seguindo essa interpretação, não é estranhável encontrar no rol das chamadas interjeições, na língua portuguesa, segmentos que "suportam" uma série variadíssima de apreciações (ah, oh, ai, eh). Além disso, expressões comuns, banais como "pois é, pois é", "sei, sei", "pois não, pois não" servem, segundo o autor, de "válvulas de segurança entoativa" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981:134).

Nesse caso, no nível da enunciação, o acento apreciativo é pertinente, e pertinente lingüisticamente, apesar de haver

um limite para suas possibilidades expressivas, aquele

da situação social imediata e de um pequeno círculo social íntimo (ibid., p.134).

Segundo BAKHTIN/VOLOSHINOV, é ele (o acento apreciativo) auxiliar marginal das significações lingüísticas, pertencendo à indispensável modalidade apreciativa, de que toda enunciação se alimenta. Somente o signo abstrato, sistematizado, careceria desse valor.

Tomando-se como referência o grito inarticulado do animal que é pura reação fisiológica sem orientação ideológica, vislumbramos os limites da linguagem humana, no momento em que, sendo interjeição ou não, a enunciação recebe uma modalidade apreciativa. Por isso é que muitos autores atribuem à interjeição a denominação de palavra-frase. Pelo fato de não se integrar necessariamente ao conteúdo intelectual (mas desempenhando função específica na constituição da linguagem como ato), a interjeição (cujos limites é quase impossível precisar) é marginalizada nos construtos idealistas e, também, na gramática da norma institucional. Ela só se fará sentir, em sua dinâmica, na enunciação viva, na produção marcada pelo horizonte social-ideológico, tal como delineado por BAKHTIN/VOLOSHINOV. É em perspectiva semelhante que, como vimos no início desta parte, DUCROT privilegia o valor interjectivo: "na perspectiva de uma teoria dos atos de linguagem". Esse valor, por sua vez, é marca de expressividade, conforme se observou pela ótica de GUILLAUME.

Dentro desse enquadramento, a interjeição é representante legítimo, num sentido genérico, de um valor enunciativo, de modo que o que se conhece por gíria e palavrão, podendo aparecer com esse valor, serão eventualmente identificados com interjeição — adotando-se essa terminologia comum. Assim, pode-

se "descobrir" o valor interjectivo na "classe" interjeição, bem como em outros elementos de outras possíveis "classes". O importante é que se trata de um valor que ultrapassa os critérios comumente adotados em gramática, para legitimar-se a nível de enunciação — de interação verbal.

### 3. Interjeição e Onomatopéia - Tipologia de palavras-frases

Iniciaremos esta parte apresentando algumas considerações, do ponto de vista estrutural da sintaxe de TESNIÈRE<sup>12</sup>, sobre a interjeição assim marginalizada.

Para ele, as palavras-frases, ou "frasiúnculas" (phrasillons), em perspectiva de sintaxe estrutural são inanalisáveis e, por isso, sem interesse desse ponto de vista. Porém são ricas de conteúdo semântico, fato que compensará sua pobreza estrutural, tornando-as semanticamente analisáveis.

Convém, aqui, lembrar a distinção que TESNIÈRE faz entre o plano estrutural e o plano semântico. Segundo ele, a estrutura de uma frase e a idéia, o sentido que expressa são coisas diferentes. O plano estrutural corresponde àquele em que se elabora a expressão lingüística do pensamento. É gramatical, é intrínseco à gramática, enquanto que o plano semântico está sob o domínio do pensamento e é extrínseco à gramática, respeitando à lógica e à psicologia. A atividade estrutural é subjetiva e inconsciente, ao passo que no plano semântico a atividade mental é objetiva e consciente — considerado por TESNIÈRE como fenômeno superficial. Diante do exposto, podemos afirmar que os dois planos são teoricamente independentes, e a sintaxe, conseqüentemente, inde-

---

<sup>12</sup> Eléments de syntaxe structurale, 2.edição, Paris, Klincksieck, 1976. p. 94-9.

pendente da lógica e da psicologia, apresentando lei própria. TESNIÈRE coloca, também, que, se entre os dois planos não há identidade, há um paralelismo irrecusável. De fato, às conexões<sup>13</sup> estruturais se superpõem às conexões semânticas. Ou melhor, o estrutural expressa o semântico.

Diante do exposto, fica claro o fato de TESNIÈRE atribuir às palavras-frases o seu aspecto de analisabilidade estritamente semântico. Visto sob este prisma, o conteúdo semântico será bem complexo, e exigirá, muitas vezes, longas perífrases para sua expressão estrutural.

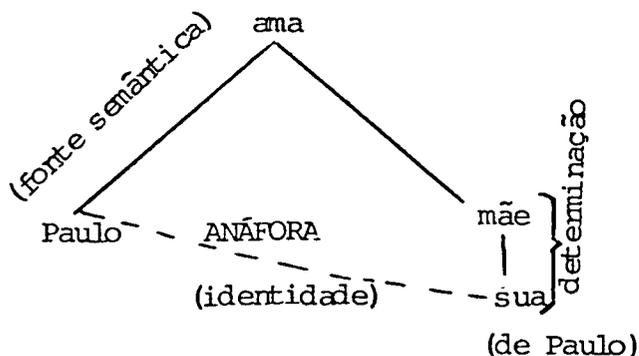
Notar-se-á, entre as palavras-frases de TESNIÈRE, a inclusão de SIM e NÃO como palavras-frases lógicas (isto é, intelectivas), de caráter anafórico. Isto porque elas trazem implícita uma conexão semântica anafórica com outras frases (em ní-

<sup>13</sup> Conexões, para TESNIÈRE, correspondem às relações existentes entre as palavras que formam frase, atribuindo-lhe caráter orgânico. O conjunto das conexões constitui a estrutura da frase. Na frase Maria saiu, não temos apenas os elementos Maria e saiu, mas Maria, saiu e a conexão que liga Maria e saiu, uma vez que sem esta conexão não haveria frase.

Cada conexão é formada por um termo superior (regente) e um termo inferior (regido), sendo o ápice da hierarquia das conexões ocupada pelo verbo.

TESNIÈRE estabelece a distinção entre conexões estruturais e conexões semânticas, tomando por base o princípio das conexões entre os elementos da frase. A anáfora supõe duas conexões semânticas. A primeira dupla a conexão estrutural por se superpor a ela, e a segunda é suplementar e corresponde à anáfora em si mesma. No primeiro caso temos relação de determinação e no segundo uma remissão semântica, pois não corresponde a nenhuma conexão estrutural. Por exemplo:

Paulo ama sua mãe.



vel transfrasal). Em outras palavras, elas condensam todo o conteúdo semântico das frases às quais se conectam. (Por exemplo: Você vai sair? NÃO).

TESNIÈRE reconhece, ao lado das palavras-frases lógicas, as palavras afetivas, tradicionalmente chamadas de interjeição, dividindo-as em IMPERATIVAS, REPRESENTATIVAS e IMPULSIVAS conforme expressem uma atitude mais ou menos ativa ou mais ou menos passiva do sujeito.

- |                                  |                           |   |  |
|----------------------------------|---------------------------|---|--|
| I.                               | IMPERATIVAS (ativa)       | { | 1º polidez (-at.) Por favor!<br>2º apelo (±at.) Pst!<br>3º ordem (+at.) Silêncio!                    |
| II. REPRESENTATIVAS (equilíbrio) |                           |   |  |
|                                  | (imitativas)              |   | bum! paft!   |
| III. IMPULSIVAS (ativa-passiva)  |                           |   |  |
|                                  | (personagens expressivos) | { | 1º sensitivas (+pass.) ai!<br>2º emotivas (±pass.) ah! ih!<br>3º intelectivas (-pass.) ora!<br>puxa! |

Vamos considerar relevantes as distinções de TESNIÈRE apresentadas no quadro acima, observando que as palavras-frases podem ser de dois tipos: lógico e interjectivo, e este, por sua vez, que é tema deste trabalho, se apresenta em três tipos essenciais, numa linha contínua em que se representa a maior ou menor atividade mental do sujeito falante: a forma imperativa se orienta para o TU, a impulsiva para o EU e a representativa para ELE, que é a não-pessoa.

Neste ponto, é oportuno observar que o esquema de TESNIÈRE, enfocando, inicialmente, o aspecto geral de palavra-frase, traçando, em seguida, uma linha contínua com o propósito

de caracterizar a maior ou menor passividade, ou atividade, ou seja, o envolvimento do falante bem como sua participação enunciativa, cobre o campo vivencial do indivíduo, expresso na relação EU-TU-ELE, resultando um processo expressivo global. Conforme focalizamos em 3.2, as nossas gramáticas procuram salientar na interjeição sua função emotiva, muitas vezes caindo em confusões.

Talvez por não considerar o fenômeno com uma visão mais abrangente, de ordenação e articulação de fatos, procura-se caracterizar a onomatopéia como não-interjeição.

Há, realmente, passagens interessantes sobre este aspecto da discussão. Por exemplo: SAID ALI (1971), num capítulo suplementar de "Meios de Expressão e Alterações Semânticas", em que toma como tema a interjeição, afirma:

Tomando o termo interjeição em sentido muito lato, costumam os gramáticos e cientistas (Heyse, H. Paul, Schwentner, Hofmann) considerar as vozes desta espécie como um grupo particular das interjeições, e isto para não revolucionar o vetusto sistema gramatical e crear categoria nova. De comum com as demais interjeições têm estas onomatopéias o serem palavras inflexionais (SAID ALI, 1971:121)

identificando-se semanticamente "com verbos e nomes de origem verbal, como grito, berro, etc", (ibid., p.121). Observa SAID ALI que categorias como verbo e nome possuem o semantema ligado ao morfema, ao passo que na interjeição onomatopaica temos somente semantema.

Aparentemente a imitação satisfaz, mas

os recursos do idioma que falamos, e os poucos fonemas de que ele dispõe não bastam para reproduzir fielmente os gritos de qualquer animal nem os ruídos de qualquer objeto, (ibid. p.121),

uma vez que a formação da onomatopéia pode variar de uma língua

para outra. Exemplificando: Os franceses supõem que o galo canta coquerico ou cocoroco, em alemão, temos kikiriki, em português e brasileiro cocorocô. Já os da época de Gil Vicente imitavam como cacaracá.

Como vemos, o cantar do galo difere de uma língua para outra. A semelhança está nas sílabas com as notas deste cantar.

As onomatopéias que têm por objetivo imitar as vozes humanas nos causam a impressão de dor, de alegria, de espanto, etc. Porém, estas impressões não têm ligação com a linguagem humana — afirma SAID ALI.

Feita a leitura das considerações de SAID ALI, observa-se que tanto as interjeições como as onomatopéias podem passar a funcionar como termo de oração intelectual, como também ser vocábulo independente de oração. Exemplifica ele:

O vigário tomou a pitada, mas não pôde reter um estrondoso atchim, (ibid., p.123).

Atchim, aqui, é usado como sinônimo de espirro, logo passa a ser uma categoria lingüística, com lugar reservado no esquema fechado das formas autorizadas.

Para melhor apreciar a diferença colocada entre interjeição e onomatopéia, tomemos, entre outros, três dicionários:

1. DUBOIS et alii (1978) define a onomatopeia como

unidade léxica criada por imitação de um ruído natural,

como bum! — englobando, talvez, os ruídos que o homem produz mais ou menos espontaneamente — apontando-a, igualmente, como interjeição do tipo ah! oh!, ao lado de substantivos: céus! diabo! Deus!, advérbios: bem! e locuções: Ora bolas! Valha-me Deus! dando-nos a entender que se equivalem a monossílabos, muito

próximos do grito inarticulado.

Aqui, não ficou clara a diferença objetivada, isto é, a diferença entre interjeição e onomatopéia.

2. JOTA (1976) — apresenta a interjeição como uma palavra própria para exteriorizar a afetividade, atribuindo-lhe a função de sintetizar uma frase apelativa ou exclamativa. No primeiro caso, objetiva levar a pessoa com quem se fala à ação: psiu! alô!; já no segundo caso procura exteriorizar o que sente quem fala: oh! cruces! expressando espanto, horror, alegria, etc.

Inclui entre as interjeições as reses:

elemento supêrstito de oração carregado de conteúdo emotivo,

como Extraordinário! Rua! Observa, JOTA, que é difícil distinguir a rese da locução interjectiva.

Já a onomatopéia é definida como

reprodução gráfica ou articulada de um ruído:  
bum! tlim-tlim, miau, [...]

Essas imagens de ruídos não formam palavras; são palavras os nomes dados a eles. Por isso, o miau, o ronronar, o tilintar como palavras onomatopaicas. A fase de transição efetuada nesse processo de gramaticalização é o uso da imagem do ruído num paradigma lingüístico: O relógio faz tique-taque.

Como vemos, não menciona a interjeição quando se refere às onomatopéias.

3. MATTOSO CAMARA Jr. (1977) — distingue as interjeições das exclamações, que são

vocábulos soltos, emitidos em tom de voz exclamativo,

e classifica-as como monorremas (Admirável! Que quadro de amarguras!) quando são

frase(s) constituída(s) de um só vocábulo que engloba em si os elementos do sintagma oracional.

Concorda com SECHEHAYE (1926) quando afirma que a linguagem primitiva, certamente, teve seu início através de monorremas, uma vez que as primeiras frases infantis assim o são. Porém, acrescenta que o vocábulo é

inanalisável em partes e funciona em bloco.

São dessa espécie as partículas frasais: SIM e NÃO (palavras-frases lógicas em TESNIÈRE) e ainda as formas verbais que incluem o sujeito e o predicado: Anda! Sai!

Conforme mencionamos na parte 2 deste capítulo, ele classifica as interjeições em três tipos: "certos sons vocálicos": ah! ih! ai!...; vocábulo "já no domínio da língua: arre! olá!; uma locução interjectiva: ora bolas! valha-me Deus!"

No caso de Valha-me Deus! remetemos a AZEVEDO (1976: 37ss.), o qual propõe uma análise frasal em termos lógicos, no quadro da gramática gerativa, quando trata do subjuntivo independente (= Que Deus me valha!) com uma oração matriz (principal) abstrata, não atualizada.

É importante frisar que, no momento que se pretende ver a interjeição como vocábulo lingüístico, as fronteiras são instáveis.

MATTOSO CAMARA Jr. discute a onomatopéia à parte, definindo-a como

vocábulo que procura reproduzir determinado ruído, constituindo-se com os fonemas da língua, que pelo efeito acústico dão melhor impressão desse ruído.

O autor tem o cuidado de não confundi-las com os vocábulos onomatopáicos, que não passam de "nomes ou verbos com aspecto mórfico usual": o zumbido, o tilintar, e os vocábulos expressivos, onde

a estrutura fônica apresenta fonemas que nos parecem apropriados ao significado respectivo:

clarim.

Levando-se em consideração que a interjeição "deve" traduzir estados de alma, como querem os gramáticos, não é de estranhar sua não relação com a onomatopéia, a qual, aparentemente, neutraliza essa subjetividade, apesar de, esporadicamente, representar um ruído produzido pelo homem, como atchim.

TOGEBY (1965) tenta uma análise da língua francesa com base nos princípios da glossemática (linha de HJELMSLEV), em que se considera, para o texto em análise, o plano da expressão e o plano do conteúdo, entre os quais há uma relação de solidariedade. Nesse sentido, o procedimento de segmentação sintagmática encontra, como resultado, o registro dos elementos e do conteúdo e da expressão — elementos assim classificados por TOGEBY:

1. Expressão - fonemas
2. Conteúdo - morfemas
3. Expressão e conteúdo - morfofonemas<sup>14</sup>

Segundo TOGEBY, esse tipo de análise relega a segundo plano muitos elementos que, apesar de fazerem parte da língua, pas-

<sup>14</sup>Categoria responsável pela modulação - unidade manifesta pela entonação.

sam a formar um quarto grupo desprovido de expressão e de conteúdo lingüístico no sentido estrito: as onomatopéias. Por isso,

#### 4. Nem expressão nem conteúdo: onomatopéias.

Para ele, as interjeições são morfemas e, por este motivo considera um "grave problema" fixar marco divisório entre ambas. Encara as onomatopéias como "corpos estranhos" que apenas por razões gráficas se manifestam por letras nos livros. Ele ilustra desta forma:

- Vê, pois, um médico.
- Pfff! Eles não sabem nada!

Neste caso, não teríamos um fonema [p] seguido de [f] repetido, e sim algo parecido com um sopro, assinalando descontentamento. O mesmo comentário serve aos sons animais. Afirma que em miau, au-au, o que ocorreu foi uma padronização da grafia, acompanhada, na pronúncia, de um esforço em imitar o animal.

Para classificar as onomatopéias, TOGEBY adota como critério sua estrutura exclusivamente consonântica (Pfff! cht!), uma vez que, na sua forma primitiva, elas não se equivalem a fonemas. Porém, não é o caso das exclamações vocálicas que se integram às interjeições, sofrendo modulação e, inclusive, podendo formar frase. Conforme vemos, o critério utilizado para separar interjeição de onomatopéia é diferente daquele a que estamos acostumados.

TOGEBY coloca a interjeição entre as PARTÍCULAS no sistema preconizado por ele próprio, ao lado dos advérbios, preposições e conjunções, estabelecendo como prioridade a sua formação em proposição, incluindo, nesse caso, o SIM. O NÃO é excluído de seu sistema porque pode desempenhar papel de membro

subordinado: "Não somente..." Nesse exemplo, temos um não advérbio, segundo TOGEBY. Isto porque seu julgamento se faz a respeito de NON, no francês, diferente da partícula negativa NE, à qual, finalmente, é identificada por ele com o NON do exemplo citado acima (Cf. 1965:181): NON seulement... (Não somente...). Il ne va pas (Ele não vai).

TOGEBY classifica como interjeições, num primeiro momento, palavras de resposta: SIM (e SI, para o francês) que corresponderiam às palavras-frases lógicas, assim concebidas por TESNIÈRE, e, num segundo momento, todo um inventário já conhecido nosso como: oh, ah, ai,... Considera tais interjeições frases sem relação com outras frases — a glossemática chama de HOMONEXAS — membros independentes na Sintagmática. Já as interjeições de resposta podem constituir proposição subordinada, como: Ele diz que sim. Aqui temos frases HOMO-HETERONEXAS. É oportuno lembrar que TESNIÈRE lhes atribui uma função anafórica — condensando o conteúdo semântico das frases concernentes.

TOGEBY renuncia à classificação de outras interjeições (Cf. 1965:191) Por quê?

Na concepção de HERMANN PAUL (1970), há dificuldades em se distinguir elementos lexicais nascidos de interjeições (criações espontâneas) de outros, aos quais atribuímos valor fonético expressivo. Para ele, existe um elo causal na criação espontânea, para que se concretize a produção e a compreensão, ou melhor, ele supõe reforço psíquico, sendo essa causalidade de ordem psicológica:

[...] existe uma ligação causal entre o objeto denominado de novo e a sua denominação, à qual chegamos, por meio dum objeto já antes

denominado (PAUL, 1970:191).

Ele investiga uma série de palavras de criação recente à época<sup>15</sup> do novo alto-alemão, constatando que tais palavras são designações de ruídos e de movimentos diversos, o que, para PAUL, não prova que devem a sua origem a uma ligação natural de som e significação, ou seja, que sejam de formação onomatopaica, mesmo havendo um grupo especial de palavras formado por imitação de vozes de animais, possibilitando a designação dos respectivos animais por meio destas palavras.

Partindo da concepção de "instinto onomatopaico", ele define interjeição como:

sons produzidos involuntariamente, provocados pela emoção sem qualquer intenção de comunicação (ibid., p.193).

Isto não quer dizer que aceita a hipótese de serem oriundas necessariamente da emoção. Como os demais elementos da língua, elas também, seriam aprendidas por tradição e, por associação, se transformariam em exteriorizações involuntárias, variando de língua para língua e de indivíduo para indivíduo de mesmo dialeto.

Para PAUL existem duas espécies de interjeição:

1. expressões de sensação interior
2. expressões de formação onomatopaica.

No primeiro caso, distingue as expressões usadas para sensação determinada das que podem se referir a sensações variadas do tipo ai!, sendo seu conteúdo determinado apenas pelo tom que as acompanha (são os suportes formais, as válvulas de escape, conforme menciona BAKHTIN; PAUL considera-as como "subs-

<sup>15</sup>A obra que se faz referência foi publicada pela primeira vez em 1880.

tratos articulados"). Também pode acontecer que tais interjeições tenham sua origem em outras línguas, como por exemplo oxalá.

Podemos talvez afirmar que uma parte das interjeições que acabamos de citar não seria derivada de outras classes, mas exprimiriam diretamente sensações, com possibilidades de derivar verbos (viva-vivar), ou então de fazê-las, diretamente, assumir função verbal (como, talvez, a proposta para oxalá em Milton de AZEVEDO (1976:37ss.)<sup>16</sup>.

As expressões de formação onomatopaica, por sua vez, estariam ligadas a sensações interiores e a processos exteriores com origem em reações e excitações repentinas dos sentidos da audição e da visão. Tais expressões poderão ser empregadas, posteriormente, na recordação e narração dos processos que foram responsáveis por essas exclamações: bum! pfff! zás! brrr! paft!, etc.

O caráter onomatopaico das interjeições é enfatizado com o uso da duplicação e triplicação: bip-bip-bip, tique-tique,...

Estas palavras, como bem se observa, podem aparecer no processo de sistematização, num primeiro momento, em contexto de substantivo. Sabemos, contudo, que há substantivos formados assim diretamente, como murmur, do latim, que resultou murmúrio; num segundo momento, encontramos derivações substantivais

<sup>16</sup>"É possível entrever uma razão pela qual as palavras invariáveis talvez e quicã, por um lado, e oxalá e tomara, por outro, são semanticamente associadas a sintagmas verbais como é possível (que)... e eu desejo (que)..., respectivamente. Essa razão é que, em certa altura de sua evolução histórica, antes de assumirem o status de palavras invariáveis, quicã, tomara e oxalá contiveram um elemento verbal". Assim, AZEVEDO crê conveniente explicar tais formas "por meio de uma estrutura subjacente abstrata que esclarece sua função sincrônica por meio de regras que incorporam informações sobre sua evolução histórica" (1976:45).

e verbais. É o caso de tilintar, zunzunar, urrrar, que são elementos contido no rol das palavras onomatopaicas.

Um bom número de palavras da linguagem das amas, com predominância de reduplicação: papa, mama, bibi, dodói, é considerado por PAUL como formação onomatopaica. Contudo, essa linguagem tem como fonte de aprendizagem o seu ambiente — seja ela familiar ou escolar —, não é criação das crianças.

Em contrapartida, PAUL estabelece um marco bastante nítido entre as criações espontâneas (que se incorporam a uma língua já formada) e aquelas com que começou a criação da língua. No primeiro caso, verifica-se uma transmissão de algo já sistematizado às palavras em formação. Por exemplo: tlim-tlim - tilintar; já as primeiras criações correspondem "a percepções completas" — seriam orações primitivas, frases inteiras, constituindo no seu âmago predicados, direcionados para a terminologia lógica, onde o sujeito seria uma impressão física, constatada sua impossibilidade na seleção de um elemento via operação lógica. Para PAUL, o mundo em movimento e ressonante criou no homem o impulso dos primeiros sons da língua, voltado, primeiramente, para aquilo que o rodeia e depois para seus movimentos corporais. Diante disso, o som criado designará ao mesmo tempo o objeto e a sensação do indivíduo, isto é, o que nele se passa.

Nessas criações ditas primárias não colaboraria de imediato a intenção de comunicar, pois esta só aparece quando, pela experiência, se constata que um fim pode ser atingido através do exercício da atividade, resultando uma transformação paralela com a efetiva criação da língua. Logo, a primeira relação social realizada entre os homens, através de sons, se daria

na medida da audiência por outros indivíduos; a sensação de relação de sons e percepções se concretizaria pela ligação causal real.

Diante desta classificação de HERMANN PAUL e as observações anteriores, percebemos que a distinção entre onomatopéia e interjeição não está nitidamente compreendida e, conseqüentemente, não assumida pelos gramáticos. É um "resultado" fluido decorrente dos próprios procedimentos teóricos.

Nossa pesquisa, fundamentando-se nas manifestações espontâneas de linguagem, numa dinâmica que vai da maior expressividade à maior expressão, a partir do limiar da linguagem articulada, desemboca em proposta diferente. Por isso, considerar-se-á o material lingüístico fundamentado numa linha contínua com possibilidades de recortes<sup>17</sup>, em vez de cortes, uma vez que os recortes não exigem uma delimitação acabada, e podem ser mais ou menos profundos, relativos. Quando o objetivo é explorar o processo criativo e expressivo de um trabalho no processo enunciativo, levando-se em consideração a(s) norma(s), só recortes serão admissíveis.

Considerado o que foi visto nos diversos autores, concluímos que, na análise da interjeição e da onomatopéia (palavras-frases), das palavras expressivas e onomatopaicas, há um caminhar para a estabilização (enquanto que muitos outros elementos expressivos vão, continuamente, a florando no ato de linguagem), e nesta dinâmica o elemento marginal se define e se instala na língua articulada. Este fato pode ser testado através das formas que se encontram num igual estado de língua. Is-

<sup>17</sup> tal como concebida por TESNIÈRE quando tenta definir a palavra, concluindo que os recortes que delimitam a palavra na cadeia são, mais que imprecisos, imprecisáveis.

to porque a interjeição (e a onomatopéia), primitivamente, é de um suporte formal muito pobre em relação à grande quantidade de matéria/significação. Isto é, a interjeição faz parte do jogo representativo da linguagem. Essa quantidade grande de informação mais está diretamente ligada ao conceito de interjeição, mencionado pelos nossos gramáticos. Isto é explicável, uma vez que os elementos imitativos são responsáveis pelo relativo equilíbrio entre atividade e passividade do sujeito se apropriando de sua linguagem (Cf. TESNIÈRE). A relação sujeito-mundo (eu-ele), evidenciada na onomatopéia (palavras-frases representativas ou imitativas, em TESNIÈRE) apenas parece suprimir o sujeito enunciador. Porém isto não se verifica na tipologia de TESNIÈRE, pois a onomatopéia, para ele, é um tipo de "phrasillon" afetivo, podendo perfeitamente levar o rótulo de INTERJEIÇÃO, orientada para o mundo envolvente.

Realmente é possível atribuir às chamadas onomatopéias o acento apreciativo, desde que o sujeito lhe imprima mais ou menos expressividade. Este fenômeno é muito bem ilustrado (grafismo especial) pelas revistas em quadrinhos (grafismo especial), apesar de os ruídos não serem produzidos pelos falantes ou atores, na maior parte dos casos.

Ora, um dos pontos críticos de nossas gramáticas tradicionais é a deficiência em mostrar que a língua é um processo, apesar de admitirem que algumas formas variantes funcionam contemporaneamente, seja lexicalmente, ou numa construção maior, já concebida como sintática; como também em não mostrar a convivência entre meios de expressão e expressividade, conforme quer GUILLAUME, estes (meios de expressividade) fazendo, de certa forma, uma má sintaxe, marginalizando-se e instituciona-

lizando-se ao aproximarem-se de seu pólo negativo [- expressão]; em não mostrar ainda que os elementos sistematizados estão em equilíbrio precário (como já dissera SAUSSURE), pois que a linguagem que vive tudo está em processo. A norma (explícita), ao contrário, estabiliza, e fossiliza, preconiza o congelamento da língua, do idioma, da linguagem.

## CAPÍTULO IV

### PEDAGOGIA DA LÍNGUA MATERNA

#### 1. Discutindo a Pedagogia

Questões como: Que português ensinar? Que nível de língua admitir em classe? Como corrigir erros lingüísticos? É possível mudar a língua do meio ambiente? estão vinculadas, inevitavelmente, aos objetivos e orientações no ensino da língua materna.

A primeira questão é, de alguma forma, a questão da NORMA, pelo que remetemos, inicialmente à discussão concernente dentro deste trabalho. Admitimos que não há uma norma apenas, e observamos que o que se concebe como língua e como norma levam a uma orientação específica na pedagogia da língua materna.

A partir de uma caracterização do currículo de 1º e 2º graus no ensino regular, o Plano Estadual de Educação 1985-1988, para Santa Catarina, elaborou diretrizes para a proposição de currículos e programas de ensino — aí consta, como deliberação, entre outras, a que preconiza que o currículo de 1º grau terá a preocupação de formar e informar, devendo-se buscar o

desenvolvimento das seguintes capacidades:

observar, pensar, discernir, refletir, criticar, criar, redigir, expressar, raciocinar, agir e não só repetir (Deliberação 0058, p.30).

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente, uma das deliberações é a reformulação dos conteúdos, de modo a serem "mais voltados às necessidades vivenciadas do cidadão". (Deliberação 0070, p.32).

Embora o CFE preconize, para a área de Língua Portuguesa,

o cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes, (Resolução nº 8, de 1º/12/1971, Art. 3º)

embora as orientações anuais da Secretaria de Educação no Estado, para o desenvolvimento de atividades didáticas estabeleçam objetivos que parecem concretos —

compreender mensagens com eficiência, ouvindo, lendo e observando; transmitir mensagens com eficiência, através de linguagem verbal-oral e escrita e de linguagem não verbal; conhecer as possibilidades de expressão na linguagem verbal e não verbal; valorizar a linguagem como instrumento de integração social e auto-realização e como elemento de conservação e transmissão da cultura brasileira; depreender as principais relações sistemáticas inerentes à língua—

a questão de ensinar a língua materna, a partir dos objetivos propostos, ainda não é coisa simples. Na verdade, acaba-se descobrindo que não há definição precisa. Defrontamo-nos, primeiramente, com o problema da variação lingüística; é preciso explicar como se dá a intercompreensão; é preciso saber para que serve a língua (por que ensiná-la?), e como se dá o desenvolvimento da linguagem na criança (que papel a língua assume na aprendizagem escolar em geral?)

GAGNÉ (1983) coloca estes pontos como essenciais para

situar o problema do ensino da língua materna — associado à norma.

Ora, nós temos não só um português escrito e um português falado, que diferem sob muitos aspectos, estando implicadas aqui as situações de comunicação. Assim, conceber-se-á, no mínimo, uma norma para o escrito, outra para o falado. Como provavelmente em todas as línguas que têm um código escrito, em princípio reconhecem-se, para o português, normas ortográficas e gramaticais de um só tipo, quer dizer, uma NORMA, em suma. É verdade que esta norma única tem sido ultimamente bastante questionada, até mesmo por alguns gramáticos (Ver, por exemplo, LUFT, 1985).

Em compensação há os que, salutarmente, alertam para o fato de, numa tentativa de privilegiar o uso oral, espontâneo da linguagem, chegar-se a repudiar os níveis mais formais. Veja-se, por exemplo, BECHARA (1985:14):

Hoje, por um exagero de interpretação de "liberdade" e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é "imposta" ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana.

Para BECHARA, a tarefa do professor de língua materna será possibilitar ao aluno

escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens, (ibid., p.14).

O problema em que o desenvolvimento de nosso trabalho se assenta é também reconhecido por BECHARA, e se resume em fazer da educação lingüística uma educação centrada na linguagem (remoremos o objetivo geral previsto na resolução referida atrás,

do CFE: "cultivo de linguagens"), não mais na língua:

centrado como era o aprendizado na língua verbal escrita e nas suas regras de estrutura e combinações, punha-se de lado o complexo e rico papel da linguagem no ato de comunicação entre pessoas que vivem em sociedade (BECHARA, 1985:19).

Dai a pertinente polêmica entre "ensinar português"/"saber português" e "ensinar gramática"/"saber gramática".

Falávamos da norma única reconhecida para o ensino da língua. Ora, se é relativamente fácil admitir esta norma (na realidade, muito indefinida, nos dias atuais), em contrapartida a homogeneidade do português falado não é um fato. Como afirma BECHARA (1985), o falante conhece e usa uma variedade sintópica (um dialeto regional), sinstrática (um nível social) e sinfásica (um estilo de língua) — ele não conhece toda uma língua histórica. Em termos mais gerais, temos variações de ordem geográfica, de ordem social, de registros. Supõe-se que as variações sejam mais notáveis nos níveis fonológico e lexical, (sobretudo quando se comparam dialetos regionais, no Brasil, a diferença é bem visível). GAGNÉ (1983) adota uma definição de registro que se distancia do que se poderia chamar variações de ordem estilística: um conjunto de variantes passíveis de ocorrer com frequência em determinado tipo de comunicação — é dependente da situação total de comunicação, que integra:locutor, interlocutor, intenção, codificação, canal mensagem, interpretação, contexto, referentes.

Qual seria a norma para o português falado?

GAGNÉ (1983) constata que o francês oral standard (o bom uso), na medida que se lhe dê cidadania, seria definido como "a intersecção de três conjuntos: a variedade parisiense, a variedade "burguesa" e o registro formal" (Cf. p.467). Para o por-

tuguês, se é possível registrar um local do país tomado como padrão, poderíamos, contudo, admitir ainda que a variedade "burguesa" e o registro formal entram em língua de conto na caracterização de um português modelo para o oral. O que acontece, subsequente e conseqüentemente, é uma avaliação negativa, hierárquica, dos outros usos orais (falado errado...)

Afirma GAGNÉ:

O fato de que não existe gramática ou dicionário normativo da língua oral ilustra a dificuldade de estabelecer nesse domínio uma norma prescritiva, (ibid., p.468).

O que vale, nesse caso, é a eficácia da interação verbal em determinante ambiente social. O que ocorre aqui é a obediência natural inconsciente, àquilo que chamamos norma implícita — o que não significa que esta norma seja única: a adequação, num contínuo que vai do mais espontâneo ao mais formal (até certo nível), se verifica mais ou menos espontaneamente com a mudança das situações de interação verbal.

Parece razoável, assim, que um dos objetivos do ensino escolar seja trabalhar esta adequação, admitindo, como princípio, que cada pessoa possui um repertório lingüístico "passivo", mais extenso que seu repertório "ativo" — estender o repertório passivo, fazê-lo aflorar para uma expressão mais precisa, mais criativa: criar mais opções de expressão concreta ("aumentar a competência lingüística como se tem encontrado em manuais de orientação escolar).

Fizemos, no capítulo II, uma longa discussão sobre a questão das funções da linguagem, discussão relacionada ao ponto-chave expressidade. Será conveniente, agora, identificar funções de ordem individual e funções de ordem comunitária. Também para este ponto GAGNÉ (1983) é explícito em maximizar a im-

portância do tema para aclarar a questão da norma e, conseqüentemente, encarar as implicações numa pedagogia da língua materna.

A língua, diz, ele, é "um elemento essencial de identificação nacional" (1983:471). Como tal,

desempenha o papel de suporte e de catalisador na expressão da cultura e dos valores de uma coletividade, (ibid., p.471).

Como bem coletivo, é preciso protegê-la e desenvolvê-la. As nossas instituições reconhecem isto, pelo menos no discurso legal.

Na comunicação (entendamos comunicação num sentido largo) individualizada encararemos o ato pessoal do indivíduo em interação com seus semelhantes, gozando aí de relativa liberdade quanto às variantes que domina. Na comunicação institucionalizada o elemento pessoal se dilui: o ato se torna mais ou menos impessoal e mesmo anônimo: a instituição comunica com indivíduos, grupos ou outras instituições. Nesse caso, restringe-se a liberdade de uso de linguagem — chegamos aqui até o limite da norma explícita estabelecida. Lembrar-se-á também, neste caso, que as formas individualizadas privilegiam as comunicações orais; as institucionalizadas, as comunicações escritas (linguagem formal oficial). Contudo, é pertinente sublinhar que o que se chama "função comunicativa" (informativa, referencial, cognitiva) não é exclusividade de uma destas formas. Embora se pretenda que o discurso oficial deva ser informativo, objetivo, utilizando linguagem neutra (com certas normas específicas, denotando tratamento impessoal), ele pode, na verdade, esconder, atrás dessa "placidez de linguagem", atos persuasivos e ataques mais ou menos pessoais, considerada, no contexto

total dessa produção, a situação "extralingüística". Colocar em seu devido lugar o aspecto normativo (explícito) da linguagem é uma consequência da consideração (essencial) das funções a que serve a linguagem. Cada apropriação de linguagem é um ato. Por este ato, o homem entra em interação com seus próximos, com a sociedade e com o mundo.

Por outro lado, sem entrar nos detalhes das discussões psicolingüísticas (que se revelam de importância máxima na opção de metodologia de ensino), é preciso colocar como essencial que, no desenvolvimento da linguagem infantil, é exatamente a interação verbal que vai determinar, nesse processo evolutivo, a adequação e a posterior aceitação (progressiva) de uma norma mais ou menos bem definida nas múltiplas situações comunicativas dentro da sociedade. A linguagem infantil não pode (isso tem sido demonstrado através de pesquisas especializadas) ser considerada desviante em relação ao um pretenso padrão que seria de uso normal nos adultos.

Isto leva a concluir pela revelância das interações verbais no processo de ensino e aprendizagem, a partir do diálogo simples e da conversação espontânea, feita inicialmente, no ambiente de sala de aula, entre professor e alunos — e que deve ser representada, pelo aluno, como continuação natural das atividades de linguagem que já exerce fora da escola.

Isto posto, aproveitaremos ainda a excelente contribuição de GAGNÉ na caracterização do que ele chama as duas orientações principais de pedagogia lingüística que sintetizam as atividades de ensino da língua materna, com referência à norma lingüística. Veremos, imediatamente, que em nosso ambiente escolar há predominância do que ele rotula "pedagogia da língua"; a outra perspectiva (oposta) será chamada "pedagogia da fala";

Observemos de imediato que, no plano teórico, estas duas orientações correspondem à clássica dicotomia saussuriana — *langue* versus *parole*.

A pedagogia da língua privilegia o código, pois, e se define, no ensino, como prescritiva; tem caráter normativo explícito e se orienta para a escrita e o purismo; o código, na medida em que é sistema homogêneo, é um objetivo superior e neutro, que iguala os homens. Nesse ponto, GAGNÉ coloca a questão de como normatizar o uso oral. Acontece que, através de "critérios" muito fluídos, acaba-se caracterizando o bom uso oral como uma espécie de oralização do escrito (uma leitura em voz alta) — sem dúvida, idealizado. Promove-se a sacralização do escrito — de um certo escrito, em detrimento das outras variantes, em detrimento da expressividade, em detrimento da criatividade — embora, é certo, os manuais escolares, como os analisados neste trabalho, registrem um discurso sobre sua elaboração às vezes bastante esclarecedor sobre a consciência das falhas dessa pedagogia. Pretende-se, assim, nesse discurso, que o ensino não ignore a realidade circundante, quando, de fato, em maior ou em menor grau, a ignora.

Seriam conseqüências dessa pedagogia:

- 1) a imposição de uma norma artificial à língua oral impede o domínio das funções e dos usos diversos da língua falada;
- 2) tal norma restringe a aprendizagem da leitura, dada a distância e o falar espontâneo da criança e o texto escrito utilizado: na busca de um oral padronizado, a criança certamente não terá oportunidade de tentar compreender o sentido do texto; isto

também é verdade para a redação<sup>1</sup>;

3) alienação social do indivíduo ou rejeição à escola, no primeiro caso, se a escola consegue que o indivíduo rejeite sua realidade próxima: os falares de sua comunidade imediata, julgados "incorretos"; no segundo caso, se esta tentativa for falha;

4) discriminação social, com prejuízo imediato para as crianças socialmente menos favorecidas, que estão, de regra, linguisticamente mais distantes do bom uso que as outras.

O centro das atividades escolares nessa orientação é a gramática da língua: as formas lingüísticas são privilegiadas em detrimento do sentido textual e das funções específicas da linguagem; por outro lado, esquece-se que o indivíduo que entra na escola é portador de uma competência lingüística "impressionante", como diz GAGNÉ; no final de vários anos de estudo, entretanto, constata-se que o aprendizado gramatical não aumentou em quase nada essa competência. A escola em crise.

A pedagogia da fala, por sua vez, elaborada numa perspectiva sociolingüística e funcional, procederia pelo privilegiamento imediato da fala, da utilização de linguagem pelo indivíduo. Admitiria a coexistência de variedades de uso em relação às várias circunstâncias: geográficas, culturais e sociais, e situações comunicativas. (Estas preocupações estão presentes, como já vimos nesta mesma seção, quando comentamos BECHARA), envolvendo intenções, locutor, interlocutor, tema, variedade oral

---

<sup>1</sup>Vem a propósito, aqui, o que discute Wendell JOHNSON no artigo "Impossível redigir redação" (In Uso e mau uso da linguagem, ensaios selecionados por HAYAKAWA, SP, Pioneira, 1977 (p.101-113), embora se trate de um professor de inglês, preocupado com a língua inglesa usada por alunos de pós-graduação(!).

ou escrita da língua.

Como não temos, pelo menos à nossa disposição, em termos de ensino nacional, resultados de experiências de ensino de língua através de uma pedagogia da fala (institucionalizada), colocaremos as dificuldades potenciais que tal abordagem poderia apresentar, a partir de experiências já verificadas no exterior, segundo apreciação de GAGNÉ.

1) Seria extremamente importante uma fundamentação teórica explícita, o que não se tem atualmente, e pensada em termos de aplicação pedagógica. Essa bagagem teórica incorporaria elementos de pragmática, teoria da enunciação, análise de discurso, modelos psicolinguísticos de aprendizagem da linguagem. Esse terreno teórico já aparece como potencialmente produtivo para aplicação no ensino, mas é ainda fluido.

2) Uma dificuldade de ordem ideológica: esta orientação poderia mostrar a necessidade de promover "mais a libertação da palavra e a emancipação das classes populares do que a aquisição da língua padrão", segundo GAGNÉ (1983:484). Observamos essa preocupação em BECHARA (1985), de que citamos um trecho mais atrás, nesta seção.

3) Haveria dificuldade suplementar na identificação de objetivos de ensino da linguagem, nos diversos níveis (como graduar os programas?). Por outro lado, certos objetivos que parecem atados à realidade social, em nossos dias, escondem outros que levam imediatamente à pedagogia da língua, continuando a centrar-se na norma explícita. De um modo mais ou menos claro é esta a situação que se nos apresenta atualmente.

Como ultrapassar o código? É necessário fazê-lo?

Ora, bem pesadas as duas orientações, parece que ultra-

passar o código não seria necessariamente abandoná-lo, mas chegar a uma síntese (no sentido dialético). É isto que nos propõe GAGNÉ, e a que se chega, aliás, de um modo mais ou menos lógico: "ultrapassar a oposição aparente de uma pedagogia da fala e de uma pedagogia da língua" (GAGNÉ, 1983:486).

Para este trabalho, que deve ser pensado e repensado em termos de objetivos que a escola se propõe no ensino da língua materna, é preciso a conscientização de todos aqueles envolvidos no processo.

Tentemos, pois, associar ou relacionar o que seria desejável atingir em termos de objetivos gerais àqueles que assinalamos anteriormente, no início desta discussão, propostos pela instituição nacional.

1) A interação oral, bem como a leitura e a escrita são meios necessários de ensino e aprendizagem de outras disciplinas (processo interdisciplinar).

2) A língua é um bem coletivo, que se consubstancia através de suas funções comunitárias. A alfabetização, a transmissão de valores e dos conhecimentos, toda a bagagem cultural passa, de alguma forma, pela língua.

3) É preciso garantir a eficácia das comunicações institucionalizadas — através do código escrito e do código oral a nível formal.

4) No plano individual, deve ser assegurado o desenvolvimento de habilidades relacionadas às funções individuais da linguagem (informação, descoberta, poesia, expressividade, metalingua), pelo aumento gradual do repertório do indivíduo, adaptando-se-o às várias situações comunicativas (variação linguística).

Se tudo isto nos parecer lógico e realista, concluiremos pela não aceitação da atitude extremada (uma tendência quando se combate uma teoria, um ponto de vista, uma pedagogia,... ) que seria impedir que a escola tenha como (um) objetivo a aquisição do código escrito, a partir de uma norma pré-estabelecida, e do código oral formal, mas também, por outro lado, pela não aceitação da atitude de impedir que a escola ou o indivíduo exercite ou faça exercitar variedades dialetais existentes na comunidade.

Diz Sílvio ELIA (1978:77):

Saber escrever não consiste [...] numa escravização aos ditames inapeláveis da "Senhora Gramática", mas também não está numa atitude ridícula de soberano desprezo aos cânones da língua.

Mutatis mutandis, é a atitude pela qual se propugna aqui.

Resumindo os objetivos de ensino numa síntese das perspectivas normativa, descritiva e funcional, GAGNÉ (ibid., p.488) chega ao seguinte:

... pode-se afirmar que, em geral, uma performance lingüística é de qualidade quando se trata da utilização, em função dos objetivos visados e segundo as circunstâncias ou as situações, de elementos lingüísticos conformes, ao código, à variedade ou ao registro apropriado.

Ou seja, não se pode ignorar nem a gramática, nem a linguagem, nem a língua, nem a fala. Seria um grande projeto, para a escola, realizar pedagogicamente este ideal, meditando sobre os aspectos teóricos implicados, em seguida sobre os conteúdos lingüísticos, na sua modalidade de compreensão e de produção. O material lingüístico, para isto, é superabundante.

No que concerne à compreensão oral, as atividades levarão, gradualmente, à integração de novas palavras (que passarão, provavelmente, ao seu repertório passivo e gradualmente ao

ativo), à estruturação de campos semânticos de seu domínio, à compreensão de estruturas, de frases e de textos completos cada vez mais complexos, mas sempre a partir das estruturas e do léxico já compreendido; é dessa forma que se irá desenvolvendo a habilidade de ouvir e adotar atitude crítica. Não se efetuará um corte brutal entre as atividades de linguagem espontâneas do aluno e aquelas ditas institucionalizadas. Nesse primeiro momento, é evidente que se trata de tirar o máximo proveito daquilo que chamamos norma implícita.

Quanto à leitura (compreensão do escrito), sobre o que já se tem, atualmente, muitos trabalhos especializados, salientar-se-á, de acordo com essa orientação, que os textos terão linguagem sempre próxima daquela que a criança já domina, é imperdoável esquecer que a leitura só tem sentido com a compreensão. Depois de um trabalho deste tipo, em que algumas habilidades fundamentais foram adquiridas, os textos selecionados variarão grandemente e se tornarão mais difíceis, mais abstratos — todos aqueles que fazem parte da vida do indivíduo deverão aparecer e merecer atenção — inclusive, é claro, os textos literários, de caráter nacional e regional.

A produção lingüística será sempre mais complexa: não se produz sem compreender, e, além dos aspectos individuais considerar, sabemos que o repertório ativo do indivíduo é mais restrito que o passivo. Além de tudo, considerar-se-á tanto a produção oral como a escrita, e nesta, todas as implicações relativas à existência de uma norma fixada.

Todo tipo de mensagem deve ser exercitado na escola, do mais breve ao mais longo, do mais espontâneo ao mais elaborado, do mais expressivo (no sentido de expressividade que discu-

timos aqui), ao mais intelectual (simples expressão). Os discursos especializados, é claro, terão seu lugar privilegiado nos níveis mais altos da escolaridade.

As atividades de produção oral, que darão seqüência às atividades totalmente espontâneas da criança, fora do ambiente escolar, deverão permitir a ampliação do léxico e a aquisição ativa de estruturas que os adultos normalmente dominam. Imprescindível, contudo, é que sejam fornecidas, favorecidas as ocasiões para que sejam utilizados os elementos ouvidos e compreendidos. Em todo caso, tentar-se-á determinar o que é adequado e desejável tendo em vista a comunidade social.

## 2. Análise Ilustrativa

Inicialmente, nossa preocupação foi selecionar, dos muitos livros didáticos circulantes, três coleções (5ª a 8ª séries), com o propósito de averiguar o status do valor interjectivo e da expressividade — com as implicações discutidas no decorrer deste trabalho — no contexto lingüístico. Porém, não deixamos de verificar em outras coleções de mesmo objetivo a ocorrência do aspecto que nos propusemos a estudar.

Autores como: SARGENTIM, FERREIRA (1977), MESQUITA e MARTOS, CEGALLA, PERSUHN, entre outros, não incluem o estudo da interjeição (nem mesmo como classe gramatical) nas quatro últimas séries do 1º Grau. Estranhamos este dado, uma vez que nossa pesquisa inicial com professores constatou que a interjeição é assunto abordado na 6ª série. Em decorrência disso, concluímos que a falha está, em princípio, nos autores de livros didáti-

cos, já que a maioria dos professores de Língua Portuguesa têm por hábito adotar um livro texto. Isto explica, em parte, o quase congelamento do assunto em debate nas séries de 1º Grau.

Apesar de FERREIRA (1977) não trazer a interjeição como título ou subtítulo de unidade de ensino, ele a deixa subentendida quando mostra as diferenças entre frase, oração e período:

Quando dizemos alguma coisa que os outros entendem, temos frase.

Quando a frase não tem verbo, dizemos que é palavra-frase.

Quando a frase tem um verbo, dizemos que é oração.

Quando a frase tem verbo e termina por uma pausa longa (marcada na escrita por ponto final, ponto de interrogação ou ponto de exclamação, dizemos que é período.

(FERREIRA, 1977:201, 5ª série)

Caberia ao professor abrir um parêntese em sua aula e introduzir o assunto, adaptando-o de acordo com o grau de entendimento dos alunos.

MESQUITA & MARTOS chamam de frases nominais ao que FERREIRA chamou de palavras frases. Continuam o estudo, mostrando a diferença entre os diversos tipos de frases: declarativas, declarativas afirmativas, declarativas negativas, interrogativas, exclamativas, imperativas. De posse destas observações, propõem ao aluno o seguinte exercício:

Agora, leia com expressividade:

- a) Você era a garota mais elegante da festa.
- b) Algumas pessoas não atenderam ao convite.
- c) Quem é aquela moça?
- d) Como você está linda!
- e) Traga-me um chá, por favor!

(MESQUITA & MARTOS, 1982:13, 5ª série).

CEGALLA (1980) e PERSUHN (1982), em linhas gerais, apresentam a mesma metodologia que os mencionados anteriormente, isto é, o estudo dirigido, que, atualmente, não satisfaz as ne-

cessidades do ensino.

Incluiremos SIQUEIRA & BERTOLIM, na relação das exceções, pois no final do livro de 5ª série dedicam uma página ao estudo da interjeição, introduzido pelo poema de Bastos TIGRE: "OH!..."<sup>2</sup>, seguido de noções elementares sobre o assunto e finalizado com um exercício do tipo:

Coloque as frases no imperativo (modo de verbo que indica ordem ou pedido):  
 Psit/ fazer silêncio.  
 Psit! Faça silêncio!  
 (...)  
 (SIQUEIRA & BERTOLIM, (s/d):195, 5ª série).

quando o texto-base da unidade — "O Socorro", de Millôr FERNANDES<sup>3</sup> contém todos os dados para explorar: interjeição, locução interjectiva, onomatopéia, enfim, a expressividade. Esta divisão proposta pelos autores mostra-nos o campo restrito de atuação da interjeição, enquanto expressividade, cedendo lugar à classificação gramatical. O texto utilizado como motivação é um texto metalinguístico com o objetivo, cremos nós, de apresentar a definição e uma única interjeição: "oh!" (Ver anexo V, p.204-8).

As três coleções de livros didáticos selecionados por nós para este trabalho, conforme mencionamos no início desta parte, são a de SCARTON & CUNHA (1982), CAMARGO et alii (1982) e a de FERREIRA (1984).

Faremos, primeiramente, uma mostragem dos objetivos contidos em cada uma destas coleções, passando, em seguida, aos textos, observando compreensão, produção e sua interação com os conteúdos gramaticais.

<sup>2</sup>In: Recitália, Ed. Minerva Ltda., Rio.

<sup>3</sup>Fábulas Fabulosas, Ed. Nórdica.

1.1. CAMARGO, Gessy et alii (1982). Comunicação em Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries.

Entre os objetivos enfocados nesta obra está o de

levar o aluno a pensar e raciocinar [...] através de técnicas de composição, de interpretação de textos, de atividades, de trabalhos de discussão em grupos, de debates, (ibid., p.II).

Cada unidade da coleção é iniciada com um texto-base, seguido de: estudo do texto (vocabulário, compreensão e interpretação); estudo da língua (níveis fonético, morfológico e sintático); estudo da composição; técnicas de composição.

As autoras sugerem uma seqüência de atividades preparatórias para início de cada unidade, tais como: motivação, leitura silenciosa, leitura oral. Feito isso, os alunos serão convidados a trabalharem com o texto, numa tentativa de explorar o vocabulário, de compreender e interpretar o texto.

Ao selecionar os textos para a coleção, as autoras se preocuparam com os aspectos:

atualidade; adequação à faixa etária e aos interesses do aluno; qualidades estruturais e artísticas,

procurando

abranger todas as funções da linguagem, desde a referencial até a poética, e os diferentes usos da língua, (ibid., p.III).

Também foi preocupação das autoras diversificar os tipos de exercícios e as técnicas, transferindo ao professor a tarefa de dosá-las para ocasionar um bom equilíbrio. Igualmente, caberia ao professor explorar os textos complementares da forma mais conveniente.

1.2. FERREIRA, Luiz Antônio (1984). Aulas de comunicação

em língua portuguesa, 5ª a 8ª séries.

Sem muitos comentários, coloca-nos o autor a necessidade que tem o professor de Língua Portuguesa em penetrar no mundo do pré-adolescente, reconhecer seus valores, estudar suas tendências, para, então, introduzir o ensino da Língua Portuguesa, com o intuito de descrevê-la, como fator sumamente importante na relação indivíduo/mundo e com o propósito de

evidenciá-la como fenômeno dinâmico e, sobretudo, vivo (FERREIRA, 1984:I, 5ª série).

Cita, o autor, como objetivos gerais:

- . o desenvolvimento da habilidade de comunicar-se no grupo social, ajustando-se e participando através do domínio da linguagem oral e escrita;
- . a auto-realização, pela satisfação pessoal na comunicação, na integração e na busca de seus valores ideais;
- . a passagem da linguagem oral para a contextual, sobretudo escrita;
- . maior compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira (Cf. p.II).

Cada unidade é introduzida por um texto-base, seguido de exercícios exploratórios sobre o mundo das palavras, depois o bate-papo sobre o texto, o mundo das idéias, o mundo da comunicação, o mundo da gramática, a redação.

1.3. SCARTON, Gilberto & CUNHA, Regina Flores da (1982). Comunicação oral e escrita em Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries.

Os autores citam entre as muitas características desta obra a de estar

de acordo com as propostas dos Guias Curriculares quer no que diz respeito à seleção de tex-

tos, quer no que diz respeito aos conteúdos gramaticais e às recomendações lingüístico-pedagógicas que devem nortear o ensino da língua, (ibid., p.3),

colocando sempre em destaque o título da obra comunicação oral e escrita (dando-nos a entender que só por isso atende às disposições dos Guias Curriculares). No entanto, sugerem aos professores de Língua Portuguesa que usem seu "talento e criatividade" com o intuito de "selecionar e adaptar este instrumento de trabalho".

Uma segunda característica da obra é a

rigorosa coesão interna entre unidades, textos, assuntos gramaticais e ortográficos, (ibid., p.3),

sem menosprezar a experiência do aluno, valorizando-o, uma vez que a afetividade "afasta a impessoalidade e a frieza".

Os autores são a favor do princípio de que "a pedagogia é uma arte lúdica", por isso o ensino da ortografia, quase todo ele, é explorado através de jogo de memória, dominó, caça-palavras, etc.

Todas as unidades estão divididas em:

- a) texto-base;
- b) trabalhando com as palavras e com o dicionário;
- c) explorando o texto;
- d) desenvolvendo as habilidades de falar e redigir;
- e) as palavras de nossa língua (gramática);
- f) um cantinho para a ortografia;
- g) atividade complementar.

Na seção de letra (d), principalmente, a preocupação dos autores está voltada para "o princípio da variação lingüística", possibilitando ao aluno um acréscimo de recursos lingüísticos

sem pretender "erradicar simplesmente construções tidas como incorretas", em favor das ditas "corretas". O importante, informa-nos, SCARTON & CUNHA, é "desenvolver no aluno a competência de utilizar" esta ou aquela forma, sem fugir das circunstâncias em que o aluno está inserido. Ciente disso, o professor saberá que "a norma não é nem pode ser sempre a mesma" e falará, conseqüentemente, em adequação da linguagem.

A preocupação dos autores na seleção dos textos foi a de

evidenciar as potencialidades expressivas da língua; criar condições para a aquisição de novos comportamentos comunicativos; estimular a leitura extraclasse; desenvolver a sensibilidade e o gosto literário, (ibid., p.5).

A constante na seleção de textos é a utilização de notícias e reportagens, pois, de acordo com SCARTON & CUNHA, a leitura de jornais contribui para o desenvolvimento de uma consciência comunitária mais apurada. O estudo de poemas tem o objetivo de despertar

o amor pelo idioma, o amor pela linguagem, o gosto pelo jogo ou pelo desvio lingüístico, o gosto pelo prazer de fazer, de criar, (ibid., p. 6),

a tal ponto de contribuir para o desenvolvimento da emoção e do gosto literário. Igualmente, incluem as histórias em quadros, na 5ª e 6ª séries, pelo fato de tais leituras contribuírem enormemente para despertar o amor à leitura.

Tiveram, os autores, cuidadosa atenção ao elaborar os exercícios para que o número de questões objetivas ficasse bem aquém das que exigem respostas elaboradas, apesar de as questões objetivas serem, segundo eles, oportunas para o desenvolvimento da

capacidade de discriminação, de análise, de ra-

ciocínio, de compreensão, de crítica, de julgamento, (ibid., p.6).

É uma coleção que, segundo eles, "faz do ensino da língua um ensino descritivo e produtivo". Descritivo porque está preocupado em mostrar como a língua está estruturada e como funciona. Produtivo porque possibilita a realização de enunciados lingüísticos, dando condições ao aluno de adquirir "o maior número possível de estruturas que a potencialidade da língua oferece" (Cf. ibid., p.7).

Pretendem, além de propor inúmeras experiências com a palavra, com a frase, com o parágrafo, com a criação de textos, dar grande ênfase às atividades relacionadas com o FALAR, OUVIR, com o LER e com o ESCREVER.

SCARTON & CUNHA concluem a apresentação de seu trabalho reafirmando o princípio de que aprender português é aprender a ouvir, falar, ler e escrever com habilidade.

Um outro aspecto que faz parte de nossa análise foi a interação conteúdo gramatical/texto-base. De modo geral, houve preocupação dos autores em explorar o conteúdo gramatical através de palavras, frases, até mesmo períodos retirados do texto-base, conforme vemos em "A espingarda de Alexandre" de Graciano RAMOS<sup>4</sup>.

Aparecem como básicos, nos programas de 5ª a 8ª séries nas três coleções tomadas como modelo, os seguintes conteúdos relacionados ao aspecto da linguagem que aqui focalizamos:

---

<sup>4</sup>In "Alexandre e outros heróis", 18.ed., Rio de Janeiro, Ed. Record, 1979, p.88-90. Este texto está como texto-base nº 1 da coleção de livros didáticos de CAMARGO et alii, 7ª série, 1982. (Cf. anexo nº VI, p.209-20).

5ª série

COMUNICAÇÃO: Processos de comunicação

Tipos de frases

Pontuação

Discurso direto e indireto

Níveis de linguagem

Sentido figurado.

REDAÇÃO: bilhetes, descrição, diálogo, narração, esquema, jornal-mural, anúncio publicitário, dramatização.

Tudo o que se encontra sob os rótulos: morfologia, sintaxe e fonética tem caráter gramatical estrito.

6ª série

COMUNICAÇÃO: Emprego da vírgula

Onomatopéia

Palavras vazias

Ruídos na comunicação

Uso de mal/mau, vem/vêm

Uso do parênteses, reticências, aspas, tipos de pontos.

Linguagem figurada

Uso dos tempos verbais

Regência do verbo aspirar.

REDAÇÃO: Pregão, "jingle", discurso direto e indireto, entrevista, descrição, narração e diálogo, teatro-encenação, prosa e verso, recibo, lenda, linguagem telegráfica, jornal.

7ª série

COMUNICAÇÃO: Linguagem verbal e não-verbal

Linguagem formal e informal

Dialetos

Registro formal, informal e semiformal

Uso da vírgula

Concordância verbal

Concordância nominal

Emprego de há/a

Uso de iniciais maiúsculas.

REDAÇÃO: Contos populares, literatura de cordel, romance, descrição, carta, diário, dissertação, roteiro de telenovela.

### 8ª série

COMUNICAÇÃO: Padrões de linguagem

Ortografia

Acentuação gráfica

Estudo do parágrafo

Publicidade

Registros

Conotação e denotação

Função emotiva, referencial, conativa, poética, fática e metalingüística.

REDAÇÃO: Correspondência oficial, falhas na comunicação, versificação, dissertação, propaganda.

SEMÂNTICA: Estilística.

Considerando a programação de conteúdos elaborada e divulgada aos professores pela 2ª UCRE (Micro-região do Vale do Rio Tubarão), em 1982, os livros didáticos realmente atendem à proposta programática (Vide anexo VII, p.221-28).

SCARTON & CUNHA colocam entre os assuntos de 5ª série, mais precisamente, na gramática: a frase e seus tipos; a interjeição, um tipo de frase. O assunto é retomado na 6ª série com o enunciado: a frase e seus tipos; na 7ª série com: Língua-frase-tipos de frase, e na 8ª série com: A comunicação e a frase (Vide anexo VIII, p.229-48).

De posse desses conteúdos, tentaremos analisar a exploração de texto proposta para "O pulo do gato" de Lindolfo GOMES (In Contos populares brasileiros, para 5ª série), constante da obra de SCARTON & CUNHA)<sup>5</sup>, com base na discussão teórica aqui feita.

A unidade segue o seguinte roteiro:

1º passo - Trabalhando com as palavras e com o dicionário - predominando questões objetivas e sempre buscando no texto-base dados, uma vez que o objetivo é o estudo do vocabulário.

2º passo - Explorando o texto - sempre predominando as questões de assinalar e com dados do texto da unidade.

3º passo - Desenvolvendo as habilidades de falar e redigir - vem praticamente só com exercícios estruturais sobre o emprego de tempos verbais.

A segunda parte da unidade é a destinada ao que chamamos de gramática, passando, em seguida, à ortografia e à atividade complementar.

Analisando esta unidade, observamos que:

a) o aluno aparece apenas como destinatário de imperativos que anunciam exercícios:

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

1) frase declarativa ( ) Pois sou lá capaz disso!...

<sup>5</sup>Vide anexo VIII, p.229-48).

- 2) frase interrogativa ( ) Ensine-me agora todos os truques!  
 3) frase imperativa ( ) Tomara que eu agarre o gato.  
 4) frase exclamativa ( ) Mas como, você não sabe saltar?  
 5) frase optativa ( ) O gato foi muito esperto.

(ibid., p.32, 5ª série);

O exercício, é claro, vem respondido para o professor.

- b) predomina o esquecimento da atividade lingüística espontânea da criança.

Siga o modelo e leia com expressão:

- a. A onça pulou.  
 b. A onça pulou?  
 c. Pule, comadre onça!  
 d. A onça pulou!  
 e. Oxalá a onça pule!  
     a. O gato venceu.  
     b. ....  
     c. ....  
     d. ....  
     e. ....

(ibid., p.32, 5ª série);

- c) é dada ênfase à programação atomística e artificial dos elementos a ensinar;
- d) a conversação e o diálogo estão relegados a segundo plano; o presente texto, no entanto, apresenta um diálogo, como de resto um bom número deles nos manuais;
- e) a metodologia é errada: indo das convenções lingüísticas às intenções de comunicação (por sinal artificiais e sugeridas pelo mestre). Há sempre uma tentativa de classificação:

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

1. Tomara! ( ) silêncio  
 2. Psiu! ( ) desejo  
 3. Olá! ( ) dor  
 4. Ótimo ( ) admiração  
 5. Puxa! ( ) espanto  
 6. Ah! ( ) saudação  
 7. Cuidado! ( ) advertência  
 8. Ui! ( ) aplauso

(ibid., p.33, 5ª série).

Também não aparece, aqui, nenhuma ligação entre a interjeição, que é tratada na segunda seção — como um tipo de frase — e o texto interpretado.

Em se tratando de livros didáticos para o 1º Grau (5ª a 8ª séries), verificamos que apenas os nomes dos livros e os enunciados dos exercícios é que mudam, sendo que a metodologia, os tipos de exercícios, o conteúdo programático, a distribuição dos assuntos por série,... é praticamente a mesma. Predomina uma preocupação exagerada com a estética e a seqüência dos enunciados, tornando-os (os livros didáticos) maçantes e cansativos a ponto de causar monotomia e desinteresse nas aulas de língua materna.

Dos muitos livros didáticos observados, o de FERREIRA (1984) é o que traz exercícios sobre as Funções de Linguagem. A estilística, também citada por ele, se restringe às figuras de linguagem, de palavras, de construção e aos vícios de linguagem (na 8ª série).

Olhando os índices dos livros didáticos, observamos uma divisão bastante rígida de assuntos. Lê-se: Morfologia, sintaxe, fonética, redação, comunicação,... quando esta separação de assuntos não deveria existir, uma vez que a sintaxe é também um problema de comunicação, assim como a morfologia e a fonética. Todo conteúdo deveria constar como problema de comunicação e assim ser rotulado. Mais estranho ainda é encontrar o vocativo incluído entre os assuntos de sintaxe (na 7ª série), quando, para os gramáticos, ele nem faz parte da estrutura sintática.

Entre as muitas colocações feitas por Maria Amélia GOLDBERG (Presidente da Fundação do Livro Escolar de São Paulo), nu-

ma entrevista à revista *Interação* (nº 5, ago/set. de 1984), a respeito do livro didático, destacamos, por consubstanciarem nossas conclusões a partir da discussão técnica:

- o livro não deve chegar às mãos dos alunos — somente textos. É bastante significativa a organização de um banco de exercícios com a ajuda dos alunos.
- O livro é guia para o professor e não substitui a experiência.
- No entanto, o livro consubstancia um processo industrial, onde a classe fica aprisionada em tarefas de reprodução de conhecimento, e não de produção.
- Na compreensão de texto — o aluno pode ler a pergunta e depois, sem ler o texto previamente, procurar a resposta. "A aprendizagem torna-se um exercício de esperteza", diz GOLDBERG.
- O livro didático não desafia a reflexão. Dá a noção de que nada mais há a fazer: exercício padronizado — a resposta é inevitavelmente encontrada.
- O livro didático subestima a capacidade do aluno, e, pior, também, a do professor. Não aborda sempre os temas da realidade imediata do aluno.
- O livro didático é um veículo de preconceitos: contra a mulher, o negro, o índio,...
- O ideal seria livros escritos com a criança e para a criança — investindo nos problemas cotidianos do aluno (e pensando nas soluções, na transformação).
- Os livros didáticos proliferam — sem qualidade: 19.000 títulos em 1984 para o 1º Grau.

Consideramos oportuno observar que a linguagem da criança que chega à escola é, muitas vezes, desvalorizada (o profes-

sor fica amarrado ao livro didático — que lhe traz respostas — e tudo o mais é errado), quando o professor deveria aproveitar os múltiplos modos de realizar linguagem para introduzir os diferentes níveis de fala, inclusive convidando os familiares para uma visita à sala de aula, possibilitando a todos um contato mais direto com os diferentes registros da região.

É tarefa do professor de Língua Portuguesa, antes de tudo, transformar as aulas ditas maçantes, monótonas, em aulas práticas, agradáveis e, de fato, em língua materna. Dá-se muita importância aos erros gráficos em relação à norma (tanto para crianças como para os adultos) e pouco estímulo ao que está conforme à norma (minimiza-se, assim, a importância do conteúdo e das funções que a linguagem tem), seria preciso, antes, pensar em adequação e eficácia no uso da linguagem.

Não cabe ao professor condenar as expressões dialetais, pois todos os tipos de discurso (informativo, reportagem, entrevista, discurso lúdico, histórico, quadrinhos, publicidade, receitas, cartazes, etc.) e não só o literário têm direito de cidadania na escola (realização das diferentes funções da linguagem).

Preconiza-se: aprendizagem pela utilização da linguagem em situação de comunicação (afinal, é como a criança aprende a língua materna antes de ir à escola). No entanto,

a escola quer que ela [a aprendizagem] se faça a partir de uma aprendizagem explícita de regras de gramática e de um raciocínio hipotético-dedutivo cuja inutilidade para a criança do primário [1º Grau] aparece claramente (GAGNÉ, In La norme linguistique, 1983. p.428).

Maria Elizabeth Motta Zanetti BAPTISTA observa, em seu trabalho "Gramática" (1980:7):

Ao longo dos anos a gramática vem sendo carregada pela escola como parte fundamental do ensino de língua e o hábito de considerá-la importante tem feito com que raramente seus objetivos sejam sequer explicitados.

É, por isso mesmo, inapropriada ao desafio, uma vez que "as respostas precisam ser padronizadas" (p.7). Ora a busca do conhecimento, trabalho a ser feito com o aluno, exige procura, esforço, recriação, invenção e reinvenção. E, neste caso, a gramática será mais identificada com o espaço e o tempo do aluno, que será o sujeito de seu processo de aprendizagem.

Toda aula deve estar centrada no aluno, que é o responsável no processo ensino/aprendizagem. Evitar, sempre que possível, excesso de informações gramaticais. Este fato terá sucesso se a seleção de objetivos for adequada às necessidades particulares de comunicação dos usuários da língua — aqui, sobressaindo a figura do professor, ajudando os alunos a usarem adequadamente a língua. Para isso, acionará meios verbais e não-verbais, tais como: jogos, palavras cruzadas, músicas, receitas (aula com humor), criando clima para desenvolver tarefas que favoreçam o contato psicossocial.

A língua desempenha papel importante no desenvolvimento psicológico e social da criança, do pré-adolescente e do adolescente; logo, isso deve ser levado em conta nos procedimentos didáticos. Daí usos da língua. Por isso a prática, ao lado de atividades de comunicação (informação), de atividades não totalmente comunicativas. Essa é uma orientação pragmática dos problemas de ensino-aprendizagem.

Não se trata, pois, de aprender uma gramática como tal, mas de adquirir habilidades que darão ao estudante condições de se tornar um usuário da língua: aquele que, dominando certas

habilidades lingüísticas, é capaz de fazer uso adequado delas, assumindo papéis: orador, interlocutor, ouvinte, leitor, autor, solicitante. Deslocamos, então, o centro das preocupações didáticas — do funcionamento da língua para o usuário e para a adequação de uso da língua, conforme objetivos, intenções, interlocutores, situação imediata e mais ampla.

Não se tratará, contudo, de um discurso abstrato, que não pretenda mudar nada. A pragmática pressupõe ação transformadora de realidade. Aqui entra especialmente a persuasão, a argumentatividade (retórica). Temos propriamente um processo dialógico (ideológico).

O professor não se centrará, na aula, no complexo certo versus errado — observará as atitudes comunicativas e expressivas. A atenção deve estar voltada mais para a aprendizagem que para o ensino (do sistema), com avaliação centrada, idealmente, na auto-avaliação feita pelo aluno.

É oportuno lembrar que, no desenvolvimento da criatividade, as diferenças individuais devem ser especialmente respeitadas, estando a carga criativa de uma pessoa diretamente relacionada ao feixe de experiências dessa pessoa. Igualmente, não há, em termos criativos, textos certos versus textos errados. Precisamos ser leitores destes textos, seguindo os critérios: agrada/não agrada.

É de se esperar que o aluno escreva quando o que escreve se relaciona organicamente à sua vida. Gosta de escrever para os outros (correspondência), texto para dramatizar, poemas — uma vez feita a desmistificação do ato de escrever (escrever não é coisa somente para alguns privilegiados).

Linguagem é vida, é ato, sempre ligado às circunstâncias

e ao fazer (tudo). Assim sendo, a prática da linguagem sob orientação da escola deve ligar a linguagem com o mundo circun-dante.

Antes de o professor solicitar dos alunos uma entrevista como exercício textual (apenas sob orientação didática), por exemplo, deve observar junto com eles como os jornalistas fazem isso — já é um primeiro exercício. Serão verificadas as estratégias do entrevistador — que dependem do momento, da situação social, do interlocutor, do tema, do objetivo: pedir informação, opinião, esclarecer pontos, insistir em pontos, pedir confirmação, apresentar idéias de outros para contraste,... Nesta modalidade configuram-se, muito oportunamente, vários modos de interação verbal (funções).

## REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho, focalizamos alguns aspectos teóricos que embasam a discussão do tema expressividade na Língua Portuguesa. Discutimos, inicialmente, toda uma problemática em torno do ensino e aprendizagem da língua materna, apoiando-nos em coleta de dados obtida entre alunos e professores de 1º, 2º e 3º Graus. Paralelamente a esta pesquisa, constatamos a marginalização da expressividade no que se refere aos elementos concebidos pelos gramáticos como expressivos (entre eles a interjeição e a onomatopéia). Concluimos que a grande maioria dos professores não leva em consideração os aspectos pragmáticos e semânticos da língua. (Atribuímos esta falha a dois fatores: despreparo do professor e comodismo diante do que é tradicionalmente normatizado. O aluno, por sua vez, não está habituado nem é induzido a um trabalho reflexivo, pois está acostumado a receber quase tudo pronto nos livros-textos.)

Em relação aos aspectos teóricos nos referimos, no início da segunda parte, ao texto e discurso e sua dimensão ideológica, uma vez que a nossa realidade educacional - ensino

institucionalizado - exige que o professor promova e ofereça oportunidades para desenvolver a espontaneidade com o objetivo primeiro de possibilitar o surgimento de pessoas livres e conscientes, já que ele (o ensino institucionalizado) é, por princípio, um mecanismo de pressão.

É tarefa do professor de Português propiciar situações motivadoras à expressão oral e escrita, articulando as diversas situações criativas nas suas diferentes modalidades dialógicas e não-dialógicas, visto serem as reações pessoais influenciadas pelas idéias intrínsecas individuais. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos lingüísticos provoca de certa forma, uma "lavagem cerebral", uma vez que o aprendizado requer mudanças de comportamento; portanto, somos controlados pela linguagem, em maior ou menor grau.

Foi-nos imprescindível rever aspectos gerais da linguagem. Entre eles localizamos a linguagem humana e linguagem animal, já que no limite de ambas está, segundo alguns autores, localizada a interjeição, auxiliando-nos na exteriorização de emoções fortes (involuntárias), equiparando-se à linguagem animal. É nessa exteriorização de emoções que BALLY coloca a expressividade resultante do estudo dos processos lingüísticos (como fato de língua), fundamentado nos aspectos vocais da linguagem, principalmente na fala diária.

A linguagem vista como um todo, nas múltiplas utilizações que fazemos dela, desempenha vários tipos de funções. Constatamos que a interjeição e as expressões de valor interjectivo localizadas no extremo da expressividade (segundo GUILLAUME) estão inseridas na função emotiva, conativa, fática (nesta ordem). Na função emotiva está a interjeição exteriorizando o estado de espírito do falante; na função conativa, exprimindo

admoestações ou provocando satisfação de desejos; na função fática, está estimulando o inter-relacionamento e a solidariedade. Na medida em que se caminha para o pólo oposto (expressão), perde-se em expressividade e ganha-se em expressão. Neste ponto temos a "interjeição" já como meio de língua, normatizada, desempenhando a função referencial, metalingüística e poética (segundo JAKOBSON).

Impossível foi-nos deixar de rever o problema da normatividade escolar, uma vez que reconhecemos a existência de um condicionamento lingüístico-sócio-ideológico: as instituições sociais são a fonte, a origem das normas sociais, onde o "estado de consciência" do indivíduo é, sem dúvida, condicionado pela sua experiência objetiva (situações imediatas e mediatas). Daí afirmar-se que a norma se impõe ao indivíduo, condicionando-o, reduzindo sua expressividade, alienando-o progressivamente no estabelecido pelos padrões tradicionais.

Entre outros objetivos de nossa pesquisa o de diagnosticar a situação do ensino direcionado para o pólo da expressividade - formando um inteiro com a expressão - numa tentativa de avaliar os resultados em termos de objetivos de ensino institucionalizado - daí a ênfase que fizemos nos elementos: expressividade, norma, estilo, estilística, afetividade... Foi em atenção a estes mesmos fins que visualizamos expressão e expressividade sobre uma linha contínua com os dois extremos, assinalados por estes conceitos:

+ EXPRESSÃO	+ EXPRESSIVIDADE
- EXPRESSIVIDADE	- EXPRESSÃO

Dado o direcionamento (numa das abordagens do problema) para o pólo da expressividade, procuramos dar ênfase, em pri-

meiro lugar, a um dos aspectos da língua marginalizados pela análise lingüística e, por isto mesmo, pela gramática que "normaliza" a língua - a expressividade marcada na INTERJEIÇÃO. Porém, como preconiza DUCROT, na ótica de uma teoria dos atos de fala de linguagem, ela (a interjeição) marca a interação dos indivíduos.

O professor Celso Pedro LUFT (1985) reconhece:

Nada se presta melhor como instrumento de repressão e opressão do que a língua materna, cerne do nosso eu pensante, através do qual existimos enquanto seres racionais (p.109).

E, no final de seu trabalho, admitindo agora não ter importância o conhecimento de regras explícitas pelo aluno, preconiza o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade, através de um ensino que deseja "libertador".

Não menos motivador nesta pesquisa foi o estudo de palavras-frases realizado por TESNIÈRE, que, partindo do conceito genérico de palavra-frase, estabelece uma tipologia que se assenta na relação EU-TU-ELE, apresentada num processo expressivo global.

Todo esse aparato teórico revela-se extremamente necessário na discussão da pedagogia da língua (num estudo mais profundo, seria necessário considerar elementos da sociolingüística e da Psicolingüística), de que partimos, para realizar nosso projeto, e onde chegamos, através da análise da expressividade.

Nosso trabalho é bastante limitado, no que se refere ao aspecto pedagógico, pois não era nossa intenção imediata esmiuçar esta parte. Concentramos nossa atenção no desenvolvimento dos elementos de valor interjectivo. Mesmo assim não

esgotamos o assunto.

Pesquisas interessantes e de grande importância podem ser feitas nesta área, como, por exemplo, um estudo a nível de I e II Graus, enfocando o aspecto Funções da linguagem - trabalho prático. Ou, então, dar continuidade ao IV capítulo deste, explorando a Pedagogia da língua materna, propondo um estudo de texto que atenda às necessidades do professor e do aluno, dentro dos parâmetros desta pesquisa.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALÉONG, Stanley (1983). "Normes linguistique, normes sociales, une perspective anthropologique". In: BÉDART, Edith & MAURIS, Jacques (org.). La norme linguistique. Québec, Publications Gouvernementales du Ministère des Communications, p. 255-80.

ABREU, Cecília Ramos de (1984). "Criatividade no ensino de línguas". In: Interação nº 8, dezembro, p.17-8.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de (1983). Gramática metódica da língua portuguesa. 32.ed. São Paulo, Saraiva.

AUSTIN, J.L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris, Seuil.

AZEVEDO, Milton M. (1976). O subjuntivo em português: um estudo transformacional. Petrópolis, Vozes.

BAKHTIN (Volochinov) Mikhaïl (1981). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec.

- BAPTISTA, Maria Elizabeth Motta Zanetti (1980). Gramática. São Paulo, Cortez: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea; Série metodologia e prática de ensino).
- BARBOSA, Osmar (s/d). Gramática simplificada. São Paulo, Gráfica e Editora EDIGRAF S.A.
- BARTHES, Roland (s/d). Aula (aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada no dia 07/01/1977. São Paulo, Cultrix.
- BECHARA, Evanildo (s/d). Moderna gramática portuguesa. São Paulo, Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1985). Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo, Ática (Série Princípios).
- BENVENISTE, Émile (1966). Problèmes de linguistique générale I, Paris, Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1974). Problèmes de linguistique générale II, Paris, Gallimard.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo (1978). Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos.
- CABRAL, Leonor Scliar (1979). Introdução à lingüística. Porto Alegre, Globo.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso (1974). Princípios de lingüística geral. 4.ed. Rio de Janeiro. Livraria Acadêmica.
- \_\_\_\_\_ (1977). Dicionário de lingüística e gramática. 7.ed. Petrópolis, Vozes.

- CAMARA JR., Joaquim Mattoso (1979). História da lingüística. 3.ed. Petrópolis, Vozes.
- CAMARGO, Gessy et alii (1982). Comunicação em língua portuguesa; 5ª a 8ª séries, 1º Grau. São Paulo, Ática.
- CEGALLA, Domingos Pascoal (1980). Hora de comunicação: comunicação e expressão em língua nacional; 5ª a 8ª séries, 1º Grau. São Paulo, Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1984). Novíssima gramática da língua portuguesa. São Paulo, Nacional.
- CHAUCHARD, P. (1967). A linguagem e o pensamento. 2.ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- CHOMSKY, Noam (1977). Linguagem e pensamento. 4.ed. Petrópolis, Vozes.
- CIRINO, Argus (1982). Este chão que eu amo. São Paulo, Editora do Escritor.
- CORREIA, Nereu (1983). A palavra: a arte da conversação e da oratória. 2.ed. Florianópolis, Editora da UFSC, co-edição Editora Lunardelli.
- COSERIU, Eugênio (1979). Teoria da linguagem e lingüística geral. São Paulo, Editora da USP.
- COUTINHO, Ismael de Lima (1958). Gramática histórica. 5.ed. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- CUNHA, Celso (1971). Gramática do português contemporâneo. 2.ed. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, S.A.

- DASCAL, Marcelo (1978). Fundamentos metodológicos da lingüística. vol. 1, São Paulo, Global.
- DONADON-LEAL, José Benedito (1984). "A função dos estudos gramaticais na escola". In: Interação nº 08, dezembro, p. 16-17.
- DUBOIS, Jean et alii (1978). Dicionário de lingüística. São Paulo, Cultrix.
- DUCROT, Oswald (1980). Les mots du discours. Paris, Les éditions de Minuit.
- ELIA, Sílvio (1978). Orientações da lingüística moderna. 2.ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça (1983). Lingüística textual: uma introdução. São Paulo, Cortez.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias (1977). Comunicação: atividades de linguagem. 5ª série, 1ª Grau. São Paulo, Ática.
- FERREIRA, Luiz Antônio (1984). Aulas de comunicação em língua portuguesa. 5ª a 8ª séries, 1ª Grau. São Paulo, Ática.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda (1973). Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa. 11.ed. São Paulo, SEDGRA, Nacional.
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim (1977). Pragmática lingüística e ensino do português. Coimbra, Livraria Almedina.
- FURLANETTO, Maria Marta (1978). Unicidade mecânica da frase: um princípio de gramática geral? UFSC (inédito).
- \_\_\_\_\_ (1978). Guillaume: sintaxe "vertical"? ANAIS DO MUSEU DE ANTROPOLOGIA. Florianópolis, UFSC, julho, 11:59-73.
- \_\_\_\_\_ (1979). A frase é ou não é um sistema? UFSC (inédito).

- GAGNÉ, Gilles (1983). "Norme et enseignement de la langue maternelle". In: BÉDART, Édith et MAURAI, Jacques (org.). La norme linguistique. Québec, Publications Gouvernementales du Ministère des Communications, p.463-509.
- GERALDI, João Wanderley (1985). O texto na sala de aula. Leitura & Produção. 2.ed. Cascavel, Assoeste Ed. Educativa.
- GOLDBERG, Maria Amélia (1984). "Livros para desaprender". In: Interação nº 5, agosto/setembro, p.32-3.
- GONÇALVES, Virgínia M. (1981). "O texto literário e o processo criativo no 1º Grau". In: MARCO, Valéria de et alii (org.). Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez, APPL:SBPC.
- GUILLAUME, Gustave (1973). Principes de linguistique théorique. Coletânea de textos inéditos preparados sob a orientação de Roch, Valin. Québec, Presses de l'Université Laval.
- GUIMARÃES, Eduardo (1983). "Sobre alguns caminhos da pragmática". In: Sobre pragmática. Série Estudos - 9, Uberaba, Fiub.
- GUIMBRETIÈRE, André (1973). "Sur le référent". In: Degrè, nº 3, Bruxelles.
- GUIRAUD, Pierre (1978). A estilística. 2.ed. Trad. Miguel Maillet. São Paulo, Mestre Jou.
- HALLIDAY, M.A.K. et alii (1974). As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Trad. Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes.
- HALLIDAY, M.A.K. (1976). "Estrutura e função da linguagem". In: LYONS, John. Novos horizontes em linguística. São Paulo,

Cultrix.

- HALLIDAY, M.A.K. (1978). "As bases funcionais da linguagem".  
In: DASCAL, Marcelo (org.). Fundamentos metodológicos da lingüística. vol.1, São Paulo, Global.
- HAUY, Amini Boainain (1983). Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa. São Paulo, Ática.
- HJELMSLEV, Louis (1971). Prolegômeros à une theórie du langage. Paris, Les éditions de Minuit.
- HOLESTEIN, Elmar (1978). Introdução ao pensamento de Roman Jakobson. Rio de Janeiro, Zahar.
- IORDAN, Iorgu (1982). Introdução à lingüística românica. 2.ed. Trad. Júliã Dias Ferreira. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Or. Alemão.
- JAKOBSON, Roman (1963). Essais de linguistique générale I. Paris, Les Éditions de Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1973). "As características fundamentais e específicas da linguagem humana". In: Revista de Cultura Vozes, nº 5, Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_ (s/d). Lingüística e comunicação. 10.ed. São Paulo, Cultrix.
- \_\_\_\_\_ (1978). "O que é a poesia?" In: TOLEDO, Dionísio (org.). Círculo lingüístico de Praga: Esturalismo e Semiologia. Porto Alegre, Globo.
- JOHNSON, Wendell (1977). "Impossível redigir redação". In: HAYAKAWA (org.). Uso e mau uso da linguagem. São Paulo, Pioneira, p.101-13.

- JOTA, Zélio dos Santos (1976). Dicionário de lingüística. Rio de Janeiro, Presença.
- KLOEPFER, Rolk (1984). Poética e lingüística: instrumentos semióticos. Coimbra, Livraria Almedina.
- KRISTEVA, Júlia (1974). História da linguagem. Lisboa, Editora 70.
- LARA, Luís Fernando (1983). "Le concept de norme lingüistique". In: BÉDART, Édith et MAURIS, Jacques (org.). La norme lingüistique. Québec, Publications Gouvernementales du Ministère des Communications, p.153-78..
- LEITE, Célia Coelho Pereira & PAGLIUCHI, Regina Célia (1982). Gramática de texto; as relações/valores. São Paulo, Cortez.
- LEROY, Maurice (1971). As grandes correntes da lingüística moderna. São Paulo, Cultrix.
- LINS, Osman (1977). Do ideal e da glória - problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus Editorial.
- LOPES, Edward (1980). Fundamentos da lingüística contemporânea. São Paulo, Cultrix.
- LUFT, Celso Pedro (1976). Moderna gramática brasileira. Porto Alegre, Globo.
- \_\_\_\_\_ (1985). Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. 2.ed. Porto Alegre, L & PM.
- MARTINET, André (1970). Éléments de lingüistique générale. Paris, Armand Colin.
- \_\_\_\_\_ (1975). Elementos de lingüística geral. 6.ed. Trad. de

- Morais-Barbosa. Lisboa, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- MARTINET, André (1976). Conceitos fundamentais da lingüística. Lisboa, Presença.
- MELO, Gladstone Chaves de (1967). Gramática fundamental da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- \_\_\_\_\_ (1976). Ensaio de estilística da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Padrão - Livraria Editora Ltda.
- MESQUITA, Roberto Melo & MARTOS, Cloder Rivas (1982). PAI, processo auto-instrutivo: comunicação e expressão. 4.ed. reformulada, 5ª série, 1ª Grau. São Paulo, Saraiva.
- MORIN, Yves-Charles & PARET, Marie-Christine (1980). "Norme et grammaire générative". In: BÉDART, Édith et MAURIS, Jacques (org.). La norme lingüistique. Québec, Publications Gouvernementales du Ministère des Communications, p.179-202.
- MOURA SANTOS, M. (1932). Notas de gramática para análise gramatical e lógica. São Paulo, Coleção humanidades.
- MUKAROVSKY, Jan (1978). "A denominação poética e a função estética da língua". In: TOLEDO, Dionísio (org.). Círculo lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia. Porto Alegre, Globo.
- NOGUEIRA, Rodrigo de Sá (1950). As onomatopéias e o problema da origem da linguagem. Lisboa, Livraria Clássica Editora.
- OLIVER, Reboul (1975). O slogan. São Paulo, Cultrix.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1983). A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense.

- PAUL, Hermann (1970). Princípios fundamentais da história da língua. Trad. Maria Luísa Schemann da 7.ed. alemã. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PÊCHEUX, M. (1969). Analyse automatique du discours. Paris, DUNOD, (Collection Sciences du Comportement).
- PENNA, Antônio Gomes (1976). Comunicação e linguagem. Rio de Janeiro, Eldorado, Tijuca.
- PENTEADO, J.R. Wchitaker (1982). A técnica da comunicação humana. 8.ed. São Paulo, Livraria Pioneira Ltda.
- PERSUHN, Janice Janet (1982). Escrevivendo: comunicação e expressão. 5ª a 8ª séries, 1º Grau, São Paulo, Editora do Brasil.
- PRETI, Dino (1974). Sociolinguística: os níveis de fala. São Paulo, Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1984). A gíria e outros temas. São Paulo: T.A. Queiroz, Ed. da Universidade de São Paulo.
- RAMPAZZO, Gilson (1981). "Duas 'teses' sobre o ensino da redação". In: MARCO, Valéria de et alii (org.). Língua e literatura: o professor pede a palavra. São Paulo, Cortez:APLL:SBPC.
- RIFATERRE, Michael (1971). Essais de stylistique structurall, Paris, Flammarion.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da (1976). Gramática normativa da língua portuguesa. 18.ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora.
- ROSSERL, Eddy & BARREIRA, Neyde (1985). "O professor da aula comunicativa". In: Interação nº 12, junho/julho. Revista do Instituto de Idiomas Yázigi, São Paulo.
- SAID ALI, M. (1964). Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.

- SAID ALI, M. (1971a). Gramática histórica da língua portuguesa. 7.ed., rev. aum., com notas e índices por Maximiano de Carvalho e Silva. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- \_\_\_\_\_ (1971b). Meios de expressão e alterações semânticas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- SARGENTIN, Hermínio G. (s/d). Montagem e desmontagem de textos. 7ª série, 1º Grau, São Paulo, IBEP.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1977). Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix.
- SCARTON, Gilberto & CUNHA, Regina Flores da (1982). Comunicação oral e escrita em língua portuguesa. 5ª a 8ª séries, 1º Grau. 2.ed. São Paulo, Saraiva.
- SEARIE, John R. (1972). Les actes de langage. Paris, Hermann. Or. Inglês.
- SIQUEIRA, Antônio da Silva & BERTOLIM, Rafael (s/d). Português dinâmico: comunicação e expressão. 5ª série, 1º Grau. São Paulo, IBEP.
- SOUSA, Marcondes Rosa de. Ideologias no ensino de português. Brasília, ano 2, nº 12, janeiro 1983.
- SOUZA FILHO, Danilo Marcondes (1984). Filosofia, linguagem e comunicação. São Paulo, Cortez, CNPq.
- SOUTO MAIOR, Mário (1980). Dicionário do palavrão e termos afins. Recife, Editora Guararapes Ltda.
- SPENCER, John et alii (1974). Lingüística e estilo. 2.ed. São Paulo, Cultrix.

- STAUB, Augustinus (1981). Hermann Paul, F. de Saussure e K. Bühler na lingüística moderna. Brasília, Thesaurus.
- TERWILLIGER, Robert F. (1974). Psicologia da linguagem. São Paulo, Cultrix.
- TORRES, Antônio (1980). Essa terra. 4.ed. São Paulo, Cultrix.
- VOGT, Carlos (1977). O intervalo semântico. São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_ (1980). Linguagem, pragmática e ideologia. São Paulo, Hucitec.
- "Reforma do Ensino" - Lei nº 5.692/11/1977. in: Revista Educação e Ensino de Santa Catarina. PROMOVEC, Junho, 1972.
- Plano Estadual de Educação 1985-1988. 2.ed. Secretaria da Educação, Estado de Santa Catarina, 1984.

A N E X O S

## ANEXO I

## Questionário 1

PROFESSOR:

ESCOLA:

1. Como sabemos, a Interjeição é um item da gramática portuguesa, embora seja apresentada de forma muito superficial. Ela é valorizada nesta série? Como se apresenta em aula? Qual o tempo utilizado?
2. Ao empregar o ponto de exclamação as crianças são lembradas de sua relação como uma expressão interjectiva (do tipo "socorro", que é uma palavra-frase) e de que esta é especialmente expressiva, "um colocar prá fora" de sentimentos e emoções? Ou a preocupação é o uso correto do ponto de exclamação?
3. As crianças sentem dificuldades em empregar o ponto de exclamação?
4. Qual a motivação utilizada para as aulas sobre interjeição?
5. É dada muita importância ao aspecto criativo, expressivo da linguagem?
6. É dada uma listagem das principais interjeições? Para quê?
7. Palavrões e gírias são usadas na escola? As crianças se expressam através de tais palavras? Qual a sua relação com interjeição? Qual a sua reação, como professor, diante destas expressões?
8. Você sente dificuldade em expor este assunto aos alunos? Considera-o marginal?
9. A interjeição, atualmente, é bastante usada no processo dialógico? Qual sua função nos textos?

10. A Língua Portuguesa como disciplina é uma "cruz" para os alunos? Ou eles fazem as atividades relacionadas a ela com motivação? Eles se dedicam à Língua Portuguesa como o fazem com Ciências, Estudos Sociais...?
11. Como é considerada a interjeição em termos de análise sintática? Por quê?
12. Existe preocupação em dar este assunto através de técnicas especiais ou segue-se simplesmente as gramáticas normativas? Por quê?
13. É possível fazer uma relação entre vocativo e interjeição?
14. Observações.

## Questionário 2

ALUNO:

SÉRIE:

1. Como você gostaria que fossem apresentadas as aulas de Língua Portuguesa (se, eventualmente, elas normalmente não lhe agradam?)
2. Gosta de fazer as tarefas de Português? Como você gostaria que fossem as tarefas? Por quê?
3. Você acha bom e importante estudar Português? Por quê? (Levar em conta o que os professores conseguiram inculcar em você e outras experiências pessoais.)
4. Qual o assunto que você mais gosta e qual o que não gosta de estudar? Por quê?
5. Já ouviu falar em interjeição? Cite algumas.
6. Quando você usa interjeição? (Considere a expressão oral e escrita). Para quê as usa? Qual o papel delas na fala e no texto escrito?
7. Você já pesquisou em alguma gramática? Lembra o nome dela e de seu autor?

## ANEXO II.



6 - ZÉ CARIOCA

Zé Carioca

nº 1653

Ed. Abril, 1982.







ASSIM, MICKEY USA O MÉTODO QUE JÁ CONHECEMOS...



## IDEOLOGIAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS \*

Marcondes Rosa de Sousa \*\*

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de português, em nossas escolas encontra-se em notória decadência. Entre educadores e professores, esse fracasso tem sido explicado sob a forma de duas justificativas, que hoje já se constituem um clichê: a) como consequência do que se convencionou denominar "sistema"; e b) por culpa dos próprios professores.

Oscilar entre esses dois extremos explicativos, para diagnosticar e, ao mesmo tempo, remediar os males do ensino de português, parece-nos, no entanto, de pouca utilidade. Com efeito, "sistema" é conceito por demais amplo e difuso; à "culpa dos próprios professores", por outro lado, freqüentemente, tem-se atribuído uma forte conotação de "incompetência". As duas justificativas, assim, carregam-se mais de emoção que de racionalidade, constituindo-se, em consequência, mais em *acusação* e *racionalização*, coonestadoras desse estado, do que na *explicação* dos fatos.

Em verdade, o fracasso do ensino de português, em nossos dias, tem etiologia complexa, construída ao longo da formação histórica de nossa escola e de nossa sociedade. Neste trabalho, a intenção não é descrevê-la pela enumeração exaustiva e casuística de uma série de causalida-

\* Transcrito de: Em busca de uma "sintaxe" perdida; reflexão e depoimentos sobre o ensino da língua portuguesa, na escola de 1º, 2º e 3º graus. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1981. p.72-86. (Col. documentos universitários, 9).

\*\* Professor do Departamento de Letras Vernáculas (UFC) e do Departamento de Língua Portuguesa (UECE).

des. Ao contrário, num corte sincrônico reduzido aos anos 70, tentamos tentar compreender o fenômeno a partir da influência de algumas ideologias, que acreditamos condicioná-lo.

Relacionaremos, pois, as que nos parecem de relevância maior, sem, entretanto, procurar hierarquizá-las ou integrá-las numa relação de causalidade. A intenção é, portanto, simplesmente enumerá-las como um conjunto de idéias concorrentes para a explicação de uma ideologia sintática, que serviria de suporte à pedagogia do português na década passada.

### 2. IDEOLOGIAS PREDOMINANTES NOS ANOS 70

O ensino de português, na década passada, atravessou momentos de transformações bruscas, inspiradas, a nosso ver, em ideologias extraídas da *teoria da comunicação*, de *postulados da economia da educação*, das *teorias de aprendizagem* e das *teorias lingüístico-estruturalistas*. Enumeremos as que reputamos de maior importância:

#### 2.1. "O meio é a mensagem"

Os anos 70 estão marcados pelo *boom* que então representou a comunicação, alimentado, sobretudo, pelas idéias de McLuhan, o que justificou o lugar de destaque que passou a ocupar a "comunicação, e expressão", erigida, na escola brasileira, à categoria de "área de estudos": sintetizadora dos diversos aspectos: do campo semiológico (teatro, expressão corporal, educação artística, etc.) — equivalentes em importância curricular à *língua portuguesa*.

Nesse clima de euforia pela comunicação, é natural que os professores de português se sentissem tentados a emprestar às idéias de McLuhan a conotação de dogmas autênticos. Acreditava-se na afirmação segundo a

qual "o meio é a mensagem". Em uma sociedade, o meio de maior influência terminaria por condicionar o tipo de percepção, de raciocínio e de estrutura social enfim. Estávamos saindo (era a idéia) da "galáxia de Gutenberg" — época em que a imprensa, com suas linhas simétricas, condicionava percepção, raciocínio e idiossincrasia, construídos sob os parâmetros da visualidade, da linearidade e da simetria. Nossos alunos, portanto, haviam recebido os influxos dos novos meios de comunicação, entre os quais predominavam a televisão e o computador. Percebiam, pensavam e se comunicavam diferentemente de nós. A "galáxia de Gutenberg" cedera lugar a uma "aldeia global", sedimentada sobre alicerces audiotáteis. Entráramos na "era elétrica", em que a linguagem lingüística já não tinha tanto relevo. No Brasil, pois, a língua portuguesa não deveria mais ser o "elemento de integração nacional". Esse papel, em coerência com as idéias de McLuhan, teria que ser desempenhado pela televisão brasileira.

A língua portuguesa sofria um *capitis diminutio* e seus professores, por isso, invadiam-se de sentimentos fortes de inferioridade. Havia, no entanto, um conforto: se a juventude era uma "geração sem palavras"; a culpa não se podia atribuir ao ensino. Isso, ao invés, era produto da fatalidade do progresso...

Essa ideologia explicava o conflito de linguagem existente entre professores e alunos: os primeiros, formados sob o signo de Gutenberg; os segundos, pela televisão, a história-em-quadrinhos, o computador e outros meios audiotáteis. Se os alunos não aprendiam os procedimentos lingüísticos é porque haviam sido educados para perceber, pensar e se comunicar por "mosaicos", num plano da simultaneidade de imagens.

Era evidente o corolário pedagógico: os professores, se queriam alcançar os alunos, teriam que mudar de linguagem, aderindo aos novos padrões.

Nesses anos, McLuhan já havia escrito vários livros decretando, ironicamente, a morte do livro. E nossa escola, que não conheceu livros (a não ser os didáticos), iniciou, em nome da nova teoria, por matar os poucos

compêndios que usava. Era preciso (pensava-se) *desgutenbergizar* o livro didático, fazendo assumir feições dos novos meios. Do contrário, ele terminaria por morrer. E o livro didático brasileiro foi perdendo o tom de "compêndio", abandonando sua lógica linear, para incorporar os parâmetros da história-em-quadrinhos, da linguagem binária do computador e das seqüências das máquinas de ensinar.

De formá explícita ou implícita, tal teoria terminou por exercer repercussões profundas na pedagogia do português. A linguagem lingüística, supostamente ensinada em um contexto semiótico mais amplo — ao invés de ser tomada como matriz epistemológica das demais linguagens — foi-se reduzindo a papel secundário e meramente ancilar. E, inversamente, seu ensino passou-se a reger pelos parâmetros subjacentes nas demais linguagens.

Em consequência, na escola, os próprios textos, em língua portuguesa ou em outras disciplinas, começavam a se estruturar na textura semiológica dos "quadrinhos", desenhos, quando não na forma de questões de múltipla escolha. Os próprios textos lingüísticos também, aos poucos, foram perdendo seu caráter linear. Não mais se observava, neles, o desenvolvimento de uma "linha de pensamento", mas a mera justaposição de frases, onde as idéias semelhavam a uma seqüência de *sídes*. A interpretação de textos resumia-se ao superficial pinçar de informações ou de expressões, sem, no entanto, descrever uma vertical linha rumo à análise, à síntese, à crítica. A composição, de igual forma, nada mais passava a ser que o marcar com X alternativas construídas pelo professor.

Era de se esperar que os alunos, educados sob o signo da "era elétrica", desenvolvessem novo tipo de percepção, novo tipo de raciocínio e novo tipo de linguagem. Isso, porém, não ocorreu. Os professores de língua portuguesa é que não perceberam que McLuhan, ao considerar o meio mensagem, fez — de um sintoma — causa e se esqueceu de que, numa sociedade, cada meio tem uma vocação específica.

Ao recorrermos, no ensino de língua portuguesa, a padrões alheios à linguagem lingüística, terminamos por desfigurar esta de sua caracterís-

tica básica — a *linearidade*. Retiramos, pois, da língua a sua sintaxe (no plano frásico e transfrásico). E — o mais sério — a perda da sintaxe lingüística representou também a perda da "sintaxe" mental.

## 2.2. "Educação é geração de capital humano"

No início dos anos 70 — quando o país respirava uma atmosfera de euforia desenvolvimentista — a idéia era colocar a educação a serviço do processo de desenvolvimento nacional. Dessa forma, educação, até então vista como "um investimento a longo prazo", passava agora a ser considerada como um instrumento para a geração de capital humano.

O capital humano, no entanto, emprestava-se a conotação de simples treinamento ou, em outros termos, de mera preparação da mão-de-obra necessária a um dado estágio do desenvolvimento econômico-social. Tratava-se, pois, de uma forma efêmera de capitalização, já que sem a preocupação com a capacidade criativa e duradoura dos recursos humanos.

Na educação brasileira, realizaram-se reformas com vistas à formação de capital humano nessa dimensão. Além do ensino universitário, tornava-se ensino profissionalizante, sob essa ótica, também o de 1º e 2º graus.

Essa dimensão pragmática atribuída ao ensino brasileiro terminaria por prestigiar estudos imediatamente profissionalizantes (mormente os de natureza tecnológica), num desprestígio, em contrapartida, dos conteúdos básicos. Efeitos dessa mentalidade de logo se fariam sentir nos cursos de licenciatura, principalmente os de Letras. Esses, a cada ano, vêm decaindo de qualidade por força do tipo de aluno que o vem procurando. Em realidade, os alunos que estão ingressando nos cursos de Letras, em geral, são os que não conseguem vencer a concorrência para ingresso em cursos de maior procura. A formação de professores de português, *a fortiori*, torna-se deficiente.

No que tange ao ensino de 1º e 2º graus, o afã profissionalizante atingiu duplamente a língua portuguesa, que não só teve seu espaço curri-

cular estreitado, como disciplina básica, mas também viu-se obrigado a redimensionar os seus objetivos em busca de matizes de maior pragmatismo.

Nesse contexto, os professores de português não podiam — como nos tempos de elitismo da escola — fazer com que seus alunos se dedicassem ao estudo dos autores "clássicos" da engenharia dos procedimentos gramaticais e da composição literária. Afinal, nossa escola, além de supostamente profissionalizante, massificava-se, em nome de uma suposta "democratização do ensino".

Nisso tudo, porém, residia uma ambigüidade: — os professores, que se haviam formado num sistema tradicional de ensino de português, eram os mesmos que, sem preparação específica, responsabilizavam-se por um ensino com finalidades professoralizes. A conseqüência foi a improvisação, a mudança de roupagem para uma substância tradicional.

No ensino de português, portanto, tornou-se freqüente a substituição dos textos literários por "letras" de música popular brasileira (algumas de qualidade duvidosa), histórias-em-quadrinhos, quando não pela apresentação de questões em forma de "múltipla escolha". O estudo de textos reduziu-se ao respingar de algumas expressões ou à identificação de algumas informações superficiais do texto; a gramática, à explicação assistemática de alguns procedimentos ou simplesmente à fixação das regras ortográficas; a composição (quando existente) a informações sobre como elaborar-se telegramas, *memoranda* ou cartas.

O ensino de português, pois, reduziu-se à preocupação com o imediato operacional, não suportado por uma compreensão das estruturas lingüísticas fundamentais. E isso tem concorrido para a sua depreciação progressiva.

## 2.3. "O centro da escola é o aluno"

Mais que em outras épocas, nos anos 70, a escola brasileira foi invadida por uma onda "psicologista".

Em realidade, maiores espaços, na escola, concedidos à psicologia, contribuíram para a melhoria do processo didático; a exacerbção "psicologista", no entanto, não deixou de trazer seqüelas várias, que concorrem para comprometer a qualidade do ensino.

Não se pode negar que, com a ênfase dada ao aluno, conquistou nossa escola um clima de autoritarismo menor, que a tornou mais humana. Houve, com efeito, preocupação com o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino, em contraste com a anterior atmosfera do "magister dixit". Estreitaram-se as relações professor-aluno, realizando-se a aprendizagem em ambiente de alguma segurança ativa.

Decorrente, porém, de um exagerado "psicologismo", que, em nossa escola, grassou por toda a década, ocorreu um desequilíbrio entre algumas tensões inerentes ao processo de ensino:

#### a) *Tensão conteúdo versus processo didático*

Desvalorizou-se o conteúdo, numa supervalorização, em contrapartida, do processo didático. Mais importante do que o que ensinar, passou a ser o como ensinar — como se os dois procedimentos não mantivessem vínculos de solidariedade e de mútua aplicação. Contrapôs-se, portanto, tal postura à anterior, segundo a qual, "quem sabe o conteúdo sabe, por força disso, como ensinar". Ser professor, então, passou a equivaler a ter o domínio de uma teoria pedagógica e a saber manejar um conjunto de métodos e técnicas didáticas, mesmo sem segurança relativa ao conteúdo.

Na escola de 1º e 2º graus, criou-se uma mais-valia das atividades de supervisão por sobre as de ensino de substância. Houve, assim, uma inversão de valores: o que era meio e apoio passou a ser fim; o adjetivo tornou-se substantivo e vice-versa. Nesse clima, tem-se instalado, entre supervisores e professores de conteúdo, uma relação vertical e quase patrimonial: os primeiros, encarados como "fiscalzadores"; os segundos, sim-ples "executores".

Recentemente ministrei, para professores de português de 2º grau, um curso de treinamento. Entre os professores-alunos era sensível a queixa contra a invasão de seus espaços pelos supervisores. Em ocasiões dessa natureza, tenho visto graduados em educação que mal sabem escrever proclamarem-se "especialistas no ensino de redação"; supervisores, referirem-se aos professores, adjetivando-os com o possessivo "meus"... ou a ditar os conteúdos que devem ser ministrados num programa de português.

Essa subversão de valores expande-se na ruptura de outra tensão: educação versus instrução. Na escola antiga já havia a reclamação quanto ao desequilíbrio desse binômio. Existia um como senso entre a família e a escola: a primeira, em grau maior, responsabilizava-se pela educação; a escola, pela instrução. Nos últimos anos, porém, parece que, entre os educadores, inverteu-se a idéia: à escola caberia educar; as tarefas de instrução atribuir-se-iam aos pais — é o que se intui do pouco que, nesse sentido, os alunos fazem, na escola, e o muito que, em casa, recaí sobre os ombros dos pais, na tarefa de orientar seus filhos em termos de instrução.

Conseqüência de tal ideologia foi a crise em que, ainda hoje, se debate a escola brasileira: uma escola de muito "pedagogismo" e de pouca substância. Uma crise não pedagógica, mas de conteúdo.

#### b) *Tensão ensino versus aprendizagem*

De igual forma, ensino e aprendizagem, processos interdependentes, entenderam-se em desequilíbrio. Com efeito, emprestou-se à aprendizagem maior importância e se colocou entre parênteses o ensino. Daí geraram-se idéias extremadas: de um lado, a de que "ninguém ensina nada a ninguém", o que terminou por funcionar como uma racionalização psicológica dos professores, nos casos de insucesso do ensino; de outro, a de que "se o aluno não aprende, é culpa do professor", o que também terminou por se constituir numa justificativa para os fracassos de aprendizagem pelos alunos.

Tais idéias reduzem o fracasso do ensino a um problema de "culpa". Para os alunos, em geral, aprender pressupõe automação, não-dispêndio de esforço e de reflexão. Muitos professores, nesse contexto, julgam-se culpados quando não conseguem que seus alunos aprendam, mesmo quando estes não estudam. Aprender, pois, tem sido entendido como algo que não pressupõe estudar . . . Certa feita, deparamo-nos com um cartaz propagandístico de um curso de inglês que "vendia" essa idéia. Dizia o slogan do cartaz: "Não estude . . . aprenda inglês".

Numa situação como essa é fácil se presumir a quantas anda o ensino não apenas de Português, mas das demais matérias, na escola de 1º, 2º e até de 3º grau . . .

Além do rompimento das tensões "conteúdo/processo didático" e "ensino/aprendizagem", outras ideologias surgiram. Uma delas foi a dimensão por demais fiel a suas origens etimológicas que, nesses anos todos, assumiu o conceito de 'pedagogia'. Nas escolas de formação de professores, parece, as teorias educacionais, por muito tempo, centraram-se, com intensidade, na *criança*. De tanto estudada pelos alunos, a criança passou a ser vista não apenas como "o pai do homem" mas o próprio homem. Sinonimizou-se a 'educando', 'aluno'. E 'pedagogia' voltou, como em seu início etimológico, a constituir-se em um processo de "condução da criança": Professores, então, pusemo-nos a conduzir "crianças" no pré-escolar, no 1º e 2º graus e na universidade. Nessa situação, o pré-escolar transformou-se em nossa melhor escola. Em contrapartida, entraram em processo de decadência os superiores níveis do ensino. Métodos didáticos foram se utilizando, indiferentemente, para crianças, adolescentes e adultos. Os conteúdos programáticos perderam sua graduação intrínseca, repetindo-se, série a série, grau a grau, em um monotono *bis in idem*, do 1º grau à universidade. A conduta docente reveleu-se de tons paternalistas ou materialistas e acreditamos, a cada momento, que os alunos não tenham "prontidão" para absorver os conteúdos que deveriam, em seu nível, apreender.

Na escola de 1º e 2º graus cearense, algumas sondagens vêm demonstrando que o desempenho lingüístico de nossos alunos, de série a série e

de grau a grau, não evolui. É o mesmo, quase, o avanço da capacidade de leitura; é quase a mesma a expressão oral; há pouco progresso na composição escrita e na habilidade de decodificação do "discurso" oral. Na universidade, encontramos alunos cujas redações bem que poderiam ser atribuídas a alunos "regulares" do 1º grau.

Particularmente, como professor de língua portuguesa, na universidade, tive uma experiência que poderia ilustrar esse retorno etimológico ao conceito de 'pedagogia'. Alguns anos atrás ministrava um programa de gramática em que a intenção era um estudo à luz dos fundamentos lingüísticos. A bibliografia incluía alguns livros de teoria lingüística. No início do curso, os alunos insistiam que esses livros eram de conteúdo "difícil demais" para eles que "não tinham base". Mudamos, então, tais compêndios por outros de menor densidade científica. A reclamação foi a mesma. Adotamos, dessa feita, gramáticas normativas em nível de 2º grau. Também acharam "di-fícil demais". Perguntei-lhes, então, se conheciam *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Não conheciam. . . Assim mesmo, indiquei-o. Para não humilhá-los, disse que íamos estudá-lo criticamente. Resolvemos estudá-lo em grupo. Após a primeira leitura, os alunos concluíram: "a linguagem de Monteiro Lobato não atinge as crianças de hoje". Não entendia a conclusão, a não ser quando uma aluna, expressando o pensamento da turma, esclareceu: "Se nem nós, universitários, conseguimos entendê-lo, como é que uma criança entenderá?"

No curso dos anos 70, ainda, predominou, em nossa escola, um conjunto de atitudes e práticas didáticas alicerçadas em teorias transportadas da psicologia animal, que só efeitos danosos acarretou para o ensino de português.

Uma língua é um sistema que abrange estruturas profundas (lógicas e psíquicas) e manifestacionais ou de superfície (fonológicas, morfológicas e sintáticas). Como um sistema, não se pode fragmentar numa pluralidade de procedimentos estanques. Entre suas estruturas, semelhantes aos diversos patamares de um edifício, existem relações de integração e de hierarquia. Seu estudo, pois, não se pode restringir às camadas de su-

perficie. Em nome, porém, de uma listagem imperativa e conclusiva de verbos, que assumia foros de "taxionomia de objetivos", o ensino de português, por muitos anos, teve de se "esquizofrenizar", na persecução de uma pluralidade de comportamentos lingüísticos estanques. Perdeu ele a noção de integração e de hierarquia entre os diversos estratos do edifício lingüístico. Dentro de tal quadro — de inspiração *behaviorista* — objetivos, métodos e sistemas de avaliação terminaram por ir desmoronando, de suas bases, a construção da língua portuguesa, reforçando-se, assim, a leitura por mosaicos, o pensamento por adesão e o grafar por x...

#### 2.4. "A língua é uma sincronia"

Embora a ciência lingüística, no Brasil, não tenha chegado aos cursos de Letras, nos anos 50, não foi ainda, até hoje, absorvida no ensino de português, na escola de 1º e 2º graus. Paradoxalmente, entretanto, alguns de seus postulados, subjacentemente, não deixaram de orientar atitudes didáticas na língua portuguesa, em nossa escola, nos anos 70.

O primado da sincronia sobre a diacronia foi um deles. Desde essa época, aboliu-se a abordagem diacrônica do português: retirou-se do currículo de 1º e 2º graus o latim, língua-mãe do português; a chamada "gramática histórica" deixou de ser estulada. No entanto, a visão que se emprestou à sincronia foi distorcida: de princípio, porque não se levou em conta a noção *saussuriana* de sistema (talvez pela forma assistemática do próprio ensino da gramática); depois, pelo fato de se entender por "sincronia" apenas o "português atual" e não os diversos estágios que essa língua assumiu, em cada momento de sua evolução histórica.

O fato é que o ensino de português, a partir desses anos, contaminou-se de tal "sincronismo" enviesado. Restringiu-se ao estudo das estruturas do aqui-e-agora lingüístico; a própria leitura, na escola, reduziu-se a de textos de autores modernos.

Corolário, talvez, desse "sincronismo", outra tendência da lingüística moderna manifestou-se, implícita, no ensino da língua portuguesa: — o

primado da *oralidade* sobre a *escrita*. Não que o ensino da língua vernácula se tenha voltado para o treinamento do desempenho oral dos discentes: os textos é que passaram a se escolher em função de seu "registro" oral da linguagem (crônicas jornalísticas, diálogos ou escritos em linguagem quotidiana). E isso fez com que nossos alunos entrassem em contacto, apenas, com um português de pouca densidade semântica, de vocabulário restrito ao quotidiano, de estruturação sintática predominantemente seqüencial, com baixo índice de subordinação lógico-sintática, de associações emotivas mais do que de ordenação lógica.

Assumindo, prevalentemente, a lingüística tonalidades descritivistas, confundiram-se, na escola, as abordagens *descritiva* (a língua tal qual é) e *normativa* (dever-ser lingüístico). Em consequência, confundiram-se os espaços do certo e do errado, do correto e incorreto, do fato e da norma. O ensino da língua, que, na escola de 1º e 2º graus, deveria assumir posturas normativas, perdeu sua escala de valores. A preocupação com o correto ficou em segundo plano.

A lingüística, contudo, não legou ao ensino de português, até o momento, nenhuma metodologia, como era de se esperar. Estudada, como disciplina dos currículos de licenciatura em Letras, até agora, tem tido ela preocupações outras que não o ensino: a descrição de ideótipos ou de línguas primitivas, a formação de teorias sobre linguagem, o ensino de línguas estrangeiras.

### 3. CONCLUSÃO

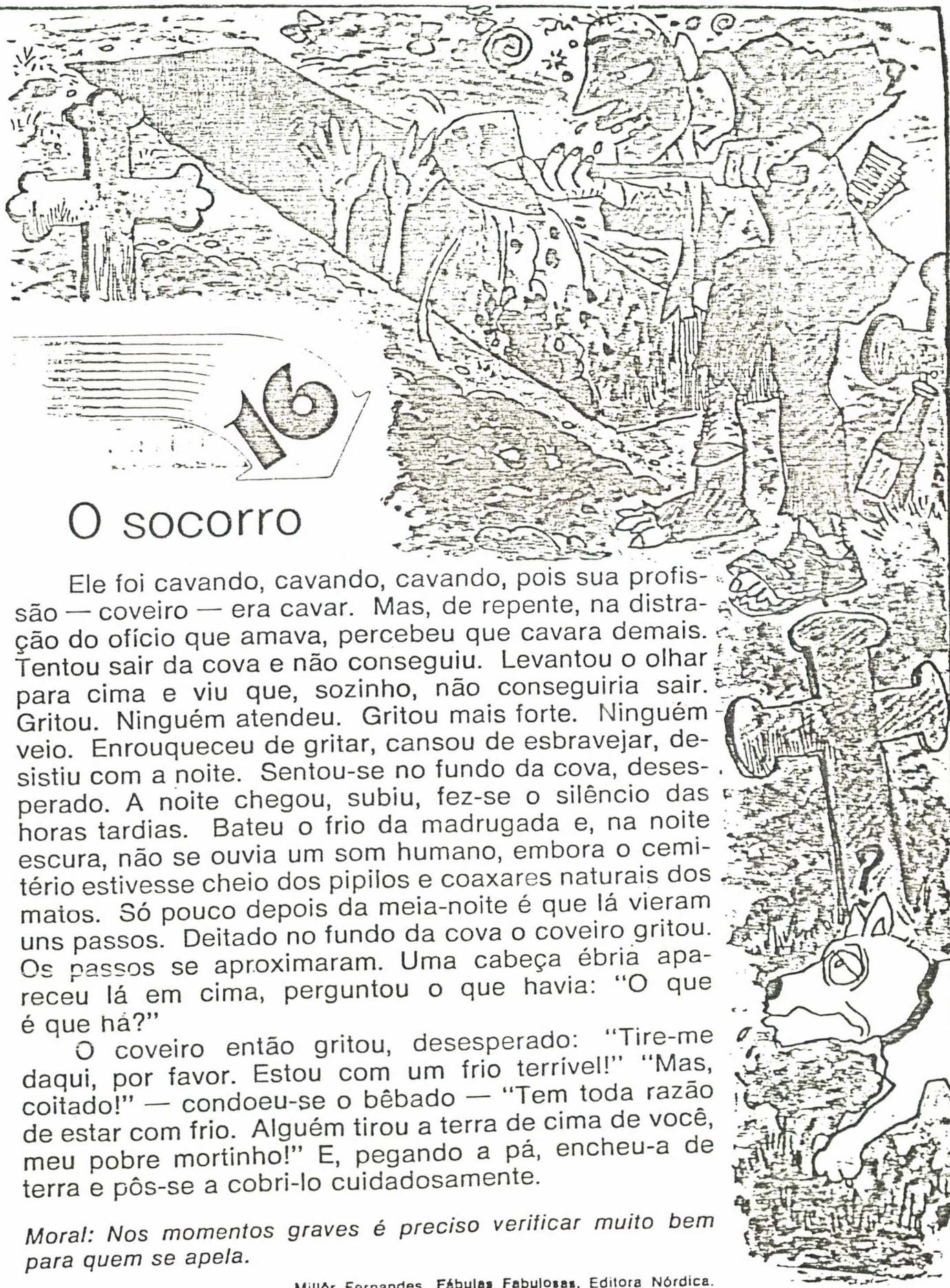
Este, o quadro ideológico que, nos anos 70, em nossa opinião, terminou por atomizar o ensino e a percepção do sistema lingüístico nacional. Reduziu ele, com efeito, a língua portuguesa, na escola, a um aglomerado de figuras formais: a uma série de conceitos, quando não a um elenco inoperante de terminologias. Fez com que o ensino da língua vernácula perseguisse objetivos comportamentais. No entanto, nem isso se atingiu. Nem intuitiva, nem reflexivamente, conseguiram, os alunos apreender o sistema lingüístico do português e, por isso, não obtiveram o esperado desempenho das habilidades básicas de *ouvir, falar, ler e escrever*, no desejado nível.

Se pessimista é nossa visão quanto aos anos 70, otimistas são-nos as expectativas nesses anos 80, no tocante ao ensino de português. Inicia-se já um intenso questionamento sobre a educação, a escola e o ensino — em contraste com o clima reformista e de silêncio da década passada. As ideologias que ora surgem constituem-se antíteses das que dominaram os anos 70. A linguagem lingüística reconquista seu tradicional valor. A semiologia já a toma como matriz epistemológica das demais linguagens. Ao invés de, para sobreviver, ter que assimilar parâmetros de outras linguagens, é ela agora o modelo para a compreensão dessas. Pode ser que os professores de língua amainem os sentimentos de inferioridade de que foram invadidos. Os teóricos da educação já postulam um conceito

de “capital humano” mais voltado para o *pensar* e o *criar*, capacidade menos efêmera transportável no tempo. Com isso, com certeza, poderá o ensino da língua abandonar a superficialidade e adentrar-se pelas estruturas de maior profundidade lingüística, conjugando *pensamento* e *linguagem*. Já se entende saturado o “*psicologismo*” e se reclama da *escola responsabilidade social* maior. E temos a certeza de que a Lingüística, nas faculdades de Letras, preocupar-se-á mais com *ensino*, tentando gerar modelos metodológicos (no sentido intrínseco) para o ensino do português, que, aí então, poderá se dedicar a recuperar a *síntaxe de pensamento* e *linguagem*, perdida em nossa escola.



SIQUEIRA, Antônio da Silva & BERTOLIN, Rafael (s/d). Português dinâmico: comunicação e expressão. 5ª série, 1º Grau, São Paulo, IBEP.



## O socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão — coveiro — era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio dos pipilos e coaxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro então gritou, desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” “Mas, coitado!” — condoeu-se o bêbado — “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

*Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.*



## ENRIQUEÇA SEU VOCABULÁRIO

Escreva as palavras abaixo cada uma diante de seus significados. Para isso, basta escrevê-las em ordem alfabética:

o — esbravejar — horas tardias — pipilos — coxares — ébria — condeou-se — apelar

\_\_\_\_\_ : chamar, pedir auxílio.

\_\_\_\_\_ : vozes dos sapos e rãs.

\_\_\_\_\_ : teve dó, compadeceu-se.

\_\_\_\_\_ : bêbada.

\_\_\_\_\_ : gritar alto e com fúria.

\_\_\_\_\_ : horas avançadas da noite.

\_\_\_\_\_ : função, cargo.

\_\_\_\_\_ : pios de aves e insetos.

## VOCÊ ENTENDEU BEM A NARRAÇÃO ?

Releia o texto e responda oralmente:

Quantos personagens aparecem no texto?

Qual o mais engraçado?

Identifique duas frases que demonstram o desespero do coveiro:

( ) "Ele foi cavando, cavando..."

(x) "Enrouqueceu de gritar..."

(x) "Cansou de esbravejar..."

( ) "Tem toda razão de estar com frio."

O ébrio estava plenamente consciente do que estava fazendo?

O bêbado demonstrou algum interesse em resolver o problema do coveiro? Ou ficou indiferente? Explique.

Dê sua opinião quanto à história:

( ) Trata-se de um caso freqüente, normal.

( ) É algo impossível de acontecer.

( ) É algo muito difícil de acontecer.

Que outro título você daria à história?

A história é:

( ) cômica e triste.

( ) alegre e divertida.

Explique com suas próprias palavras a moral da história.



## conheça melhor a nossa língua

### OH!...

O — H... oh! interjeição  
Que tanta coisa em si contém  
E mal nos sai do coração  
A boca rápido nos vem!

Na sua ingênua singeleza  
Pode exprimir a mágoa, o dó;  
É todo cheio de tristeza:  
Oh!...

Mas eu, por mim, odeio o pranto  
E vivo a rir comigo só,  
Se solto um "oh", é um oh de espanto:  
Oh!...

Vê-se um amigo endinheirado,  
Outrora pobre como Jó  
Nosso "oh", então, é um oh dobrado:  
Oh!...

Certo político eminente  
Um dia, zás, rolou no pó.  
Dizia ao vê-lo toda gente:  
Oh!...

Mas na desgraça, dando o fora  
Mudou camisa e paletó  
E o povo diz ao vê-lo agora:  
Oh!...

O "oh" tudo expressa e tudo exprime  
O bem, o mal, o contra, o pró,  
Desde o banal até o sublime:  
Oh!...

Bastos Tigre, Recitália,  
Editora Minerva Ltda., Rio.

### INTERJEIÇÃO

As palavras oh!, zás exprimem sentimentos súbitos da alma.

As palavras que exprimem sentimentos súbitos de dor, alegria, aplauso, admiração, etc. chamam-se interjeições.

As interjeições classificam-se pelos sentimentos que exprimem

### Eis algumas interjeições:

dor: ai! ui!  
alegria: ah! oh! eh!  
admiração: ah! oh! eh!  
animação: eia! sus! coragem!  
aplauso: bravo! apoiado! bem! muito bem!  
aversão: ih! chi! che!  
apelo: ó! olá! psit! psiu! alô! socorro!  
desejo: oxalá! oh! tomara!  
silêncio: psit! psiu!

A interjeição aparece, normalmente, seguida de ponto de exclamação: Ah! Ui! Olá! Coragem!

Veja o modelo e coloque as frases no imperativo (modo de verbo que indica ordem ou pedido):

1. Psit/fazer silêncio.  
Psit! Faça silêncio!
2. Socorro/vir aqui.  
Socorro! Venha aqui!
3. Bravo/continuar sempre assim.  
Bravo! Continue sempre assim!
4. Coragem/não desanimar.  
Coragem! Não desanime!
5. Ei/levar isso embora.  
Ei! Leve isso embora!
6. Oh/vir ver que bonito.  
Oh! Venham ver que bonito!
7. Ih/deixar isso para lá.  
Ih! Deixe isso para lá!
8. Psiu/não fazer barulho.  
Psiu! Não faça barulho!
9. Ai/não me machucar.  
Ai! Não me machucue!
10. Alô/falar mais alto por favor.  
Alô! Fale mais alto, por favor!



## O CAROÇO

Eu comi, *ontem no almoço*,  
A azeitona de uma empada;  
Depois botei o caroço  
Sobre a toalha engomada.

Mas a mamãe logo nota  
E me ensina *com carinho*:  
— O caroço não se bota  
Sobre a toalha, meu benzinho.

O que ela me diz eu ouço  
*Sempre, com toda a atenção*;  
E perguntei-lhe: — O caroço  
Mamãe, onde boto, então?

— Toda pessoa de linha,  
De educação, de recato,  
O osso, o caroço, a espinha,  
Põe *num cantinho* do prato.

E eu *depressa* lhe respondo:  
— Mas mamãe, repare *bem*,  
Meu prato é todo redondo;  
Cadê cantinho? *Não tem*.

Bastos Tigre, *Recitália*,  
Editora Minerva Ltda., Rio.

## ADVÉRBIO

Releia a poesia e responda:

- Quando o garoto comeu a azeitona?  
Ontem no almoço.
- Onde botou o caroço?  
Sobre a toalha.
- A mamãe demorou para perceber o caroço sobre a toalha?  
Não, ela notou depressa.
- De que modo a mãe ensina ao filho?  
Com carinho.

- O caroço se bota sobre a toalha?  
( ) Sim.  
( ) Não.
- O que a mãe diz ele ouve:  
( ) de vez em quando. (X) sempre.
- De que modo ele ouve o que a mãe lhe diz?  
Com atenção.
- Onde toda pessoa educada põe o osso ou o caroço?  
Num cantinho.
- De que modo o filho responde à mãe?  
( ) Devagar.  
( ) Depressa.
- Ele pede à mãe que repare de que modo?  
Que ela repare de bem.
- O prato tem cantinho?  
Não.

Observe:

- Eu comi *ontem*.  
A palavra *ontem* acrescenta uma idéia de tempo ao verbo. É um advérbio de tempo.
- O que ela me diz eu ouço *atentamente*.  
Eu ouço de que modo?  
*Atentamente*. É um advérbio de modo.
- Prato *não* tem cantinho.  
A palavra *não* dá uma idéia de negação. É um advérbio de negação.
- Comi  *muito* ontem no almoço.  
A palavra *muito* dá idéia de quantidade, intensidade. É um advérbio de intensidade.
- Talvez* venha hoje.  
A palavra *talvez* sugere dúvida. É um advérbio de dúvida.

Observe que todas as respostas do exercício anterior contêm advérbios.

**Advérbio** é a palavra que modifica o verbo, acrescentando idéia de tempo, lugar, modo, afirmação, negação, dúvida, intensidade, etc.

## APRENDA OS ADVÉRBIOS

de lugar: aqui, ali, aí, cá, acolá, além, aquém, longe, perto, diante, atrás, dentro, fora, onde, abaixo, acima, de baixo, aonde, defronte, etc.

de tempo: hoje, ontem, logo, amanhã, cedo, tarde, nunca, sempre, ora, agora, então, antes, depois, ainda, presentemente, atualmente, já, outra, imediatamente, etc.

de modo: bem, mal, assim, depressa, devagar e em geral os terminados em mente, formados de adjetivos.  
Exemplos: confiantemente, calmamente, etc.

de intensidade: muito, pouco, bastante, mais, menos, tão, tanto, algo, quase, demais, excessivamente, etc.

de afirmação: sim, deveras, certamente.

de dúvida: talvez, caso, acaso, porventura, possivelmente, decerto.

de negação: não, nunca, jamais.

### Advérbios interrogativos

de lugar: onde?

de tempo: quando?

de modo: como?

de causa: por quê?

de preço (e intensidade): quanto?

Observação: O advérbio também pode referir-se a um adjetivo: muito alta ou a outro advérbio: muito mais alta.

1 Escreva as orações, substituindo as expressões grifadas por um advérbio de modo. Coloque os verbos no presente do indicativo.

1. Ela/ensinar/com carinho.

Ela ensina carinhosamente.

2. Tu/escutar/com atenção.

Tu escutas atentamente.

3. Ele/escrever/às pressas.

Ele escreve apressadamente.

4. Nós/responder/com educação.

Nós respondemos educadamente.

5. Vós/andar/com rapidez.

Vós andais rapidamente.

6. Eles/enganar-se/com facilidade.

Eles enganaram-se facilmente.

7. Elas/conversar/com delicadeza.

Elas conversam delicadamente.

2 Escreva a oração no pretérito perfeito, colocando um advérbio de negação:

1. Eu trabalho hoje.

Eu não trabalhei hoje.

2. Tu trabalhas diariamente.

Tu não trabalhas diariamente.

3. Ele trabalha bem.

Ele não trabalha bem.

4. Nós trabalhamos à noite.

Nós não trabalhamos à noite.

5. Vós trabalhais longe.

Vós não trabalhais longe.

6. Eles trabalham demais.

Eles não trabalham demais.

3 Escreva as orações no futuro, colocando o antônimo (o contrário) dos advérbios grifados:

perto/longe — cedo/tarde — nunca/sempre — bem/mal — depressa/devagar — muito/pouco

1. Ele fala bem do amigo.

Ele falará mal do amigo.

2. Tu andas depressa.

Tu andará devagar.

3. Nós moramos perto do clube.

Nós moraremos longe do clube.

4. Ele nunca tem dinheiro.

Ele terá dinheiro sempre.

5. Eles chegaram cedo.

Eles chegarão tarde.

6. Elas escreveram muito.

Elas escreverão pouco.

CAMARGO, Gessy et alii (1982). Comunicação em língua portuguesa. 7ª série, São Paulo, Ática.

## TEXTO 1

## UNIDADE I

O texto que você vai ler faz parte do livro *Alexandre e Outros Heróis*, do escritor alagoano Graciliano Ramos.

O autor, um dos mais importantes da literatura brasileira, escreveu inúmeras obras como: *Caetés*, *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Angústia*.

Muito da paisagem e dos costumes nordestinos é percebido através da narração viva e engraçada do texto que você vai ler agora.

# A Espingarda de Alexandre

Um dia destes acordei ouvindo gritos. Cheguei aqui ao copiar e avistei duas araras, uma voando muito alto, outra mais embaixo. Corri mais que de pressa, fui buscar a espingarda e atirei nos bichos. Vinha amanhecendo, ainda havia um resto de escuridão, era difícil enxergar as coisas afastadas. Mas, como já sabem, este olho torto vê tudo. As araras morreram. A que voava mais baixo caiu ali no terreiro ao meio-dia; a outra chegou às seis horas da tarde e esbagaçou-se na queda. Eu não tinha intenção...

— Quer dizer que a espingarda junta o chumbo, não é, Alexandre? perguntou mestre Gaudêncio.

— Por que, seu Gaudêncio? Que lembrança foi essa?

— É que as araras estavam longe. Se o chumbo se espalhasse, não havia pontaria que servisse.

— Perfeitamente, seu Gaudêncio. O senhor entende. Faz gosto a gente conversar com uma pessoa de tino assim. A espingarda junta o chumbo. E não respeita distância. Só falei nas duas araras para mostrar aos amigos até onde vai um tiro dela. O que agora me ferve no pensamento é o caso do veado. Conhecem, não? Pois foi aquilo mesmo. O veado apareceu acolá, em cima do monte, espionou os quatro cantos, desconfiado, depois sossegou e pôs-se a comer. Percebi todos os movimentos dele. Um animal bonito e fornido. Peguei a espingarda, examinei a carga, limpei o cano por dentro com o saca-trapo e mudei a espoleta, já velha. Dormi algum tempo na pontaria, puxei o gatilho e — bum! — vi na fumaça o bicho dar um pulo, correr algumas braças e amunhecar. — “Aquele está esfolado e comido”, pensei. Saí de casa, andei muito, dezessete léguas, pela conta de Cesária, e achei o corpo já frio, com dois caroços de chumbo, um na cabeça, outro no pé direito.

— Que está dizendo, seu Alexandre? exclamou o cego. O senhor garante que o veado tinha um caroço na cabeça, outro no pé?

— Que pergunta, seu Firmino! Pois se eu tirei o couro dele e mandei fazer aquele gibão que está ali dentro, pendurado no torno!

— Mas, seu Alexandre, insistiu o negro, o senhor não disse que a espingarda junta o chumbo? Se a espingarda junta o chumbo, como é que os dois caroços estavam tão separados? Creio que houve engano.

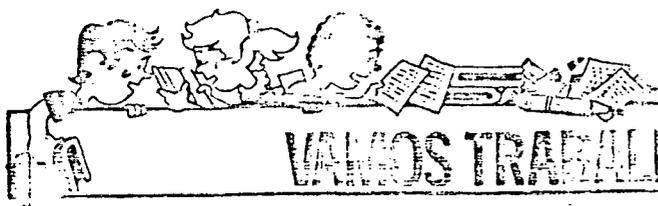


Alexandre baixou os olhos, tirou do aió um rolo de fumo e palha de milho, desembainhou a faca de ponta e fabricou lentamente um cigarro, procurando a resposta, que não veio.

— Seu Firmino, o senhor duvida da minha palavra?

— Deus me livre, seu Alexandre. Quem é que duvida? Estou só perguntando.

— E pergunta muito bem, gritou Cesária, salvando o marido. Seu Firmino gosta de explicações. Está certo, cada qual como Deus o fez. Quer saber por que o chumbo se espalhou? Não se espalhou não, seu Firmino: o veado estava coçando a orelha com o pé.



## VAMOS TRABALHAR COM O TEXTO

### VOCABULÁRIO

1. Você notou que este texto possui muitas palavras características do falar nordestino? Dê o significado de alguns desses regionalismos.

(Se sentir dificuldade, consulte o glossário no final do livro.)

- a) copiar — *varamado, alpendre*  
 b) amunhecar — *fraguizar das mãos, cair*  
 c) gibão — *colete, casaca curta*  
 d) aió — *bolsa de caça, feita de fibras de caroi.*

Forme novas frases empregando as palavras acima relacionadas.

*Resposta pessoal do aluno.*

2. Troque a expressão destacada por outra de sentido semelhante.

“O que agora me ferve no pensamento é o caso do veado.”

*O que agora não me sai da cabeça é o caso do veado.*

3. Seu Gaudêncio é uma pessoa de tino. Isso quer dizer que ele é uma pessoa de *senso, juízo, inteligência*. Se fosse o contrário, Seu Gaudêncio seria uma pessoa *ingênua, confusa, desatenta, distraída.*

4. A visão desempenha papel importante numa narrativa. Neste texto, ela é mesmo fundamental para o desenvolvimento da história.

Procure retirar do texto todos os verbos que se refiram ao sentido da visão.

*Avistei, emcergar, vê, espiou, percebi, examinei, vi.*

5. Os verbos relacionados no exercício anterior apresentam diferentes modos de ver.

Reescreva-os ao lado do seu significado correto.

- conhecer ou perceber pela visão: *ver*
- analisar com atenção ou minúcia: *examinar*
- ver a custo; entrever: *emcergar*
- conhecer por meio dos sentidos; entender; distinguir, notar: *perceber*
- ver ao longe: *avistar*
- espreitar; observar com atenção ou secretamente: *espiar*

6. Retire do texto duas palavras que signifiquem medida de comprimento.

*Bracas e léguas.*

7. Alexandre era mesmo um caçador. Veja quantas palavras específicas sobre o assunto ele empregou: espingarda, chumbo, cano, saca-trapo, espoleta, pontaria, gatilho.

Empregue algumas dessas palavras num mesmo período.

*Resposta pessoal do aluno.*

## COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Quem é o narrador e o personagem principal das histórias do texto?

*Alexandre é, ao mesmo tempo, narrador e personagem principal das duas histórias.*

O narrador não determina com exatidão a época em que as histórias ocorrem. Que expressão do texto confirma essa declaração?

*"Um dia destes."*

Por que ficava mais difícil para Alexandre acertar nas araras quando amanhecia?

*Porque ainda havia um resto de escuridão e era difícil enxergar as coisas afastadas.*

Que característica a espingarda deveria ter para que mestre Gaudêncio acreditasse na história das araras? Por quê?

*A espingarda deveria juntar chumbo, porque, se o chumbo se espalhasse, não havia pontaria que servisse.*

Alexandre atribui ao seu olho defeituoso a visão extraordinária que afirma possuir. Que frase nos revela isso claramente?

*"Mas, como já sabem, este olho torto vê tudo."*

O que nos conta Alexandre para demonstrar que os bichos se encontravam a grande distância?

Na história das araras:

*Alexandre conta que atirou nas araras com o dia amanhecendo, mas que elas só foram cair no chão muito tempo mais tarde: uma, ao meio-dia e a outra, às seis da tarde.*

No caso do veado:

*Alexandre diz que precisou andar dezessete léguas para achar o corpo já frio do veado.*

Qual a prova que Alexandre apresenta de ter acertado no veado?

*O gibão, que ele diz ter mandado fazer com o couro do veado.*

Que contradição Seu Firmino aponta na história do veado?

*"Se a espingarda junta o chumbo, como é que os dois caroccos estavam tão separados?"*

Quem salva Alexandre do apuro? Como se encerra a questão?

*A mulher Cesária. Ela encerra a questão dizendo que o veado estava coçando a orelha com o pé.*

O texto pode ser dividido em duas grandes partes.

Indique o início e o fim delas dando-lhes um título.

1.ª parte: Desde *o início* até *"onde vai um tiro dela".*

Título: *A história das araras*

2.ª parte: Desde *"O que agora me ferve no pensamento"* até *o fim.*

Título: *O caso do veado*

11. Você acha que as histórias de Alexandre poderiam ter acontecido como foram contadas? Por quê?

*Não, os fatos narrados não poderiam nunca ter acontecido: um bebê, por mais alto que estivesse voando não levaria tanto tempo para cair do céu; Alexandre não poderia ter andado tanto para achar a casa de Cecília.*

12. Seguindo o modelo do texto, conte, através de um narrador-personagem, duas histórias fantásticas, ligadas entre si por um tema comum.

Na segunda história, o narrador se contradiz mas é ajudado por um dos ouvintes, que encerra o caso de forma surpreendente.

*Resposta pessoal do aluno.*

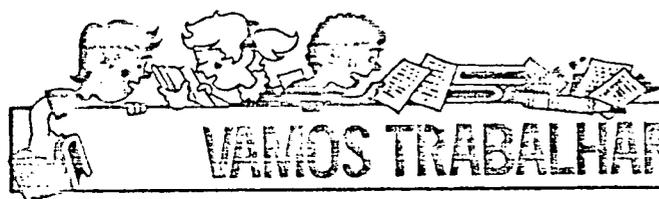
---



---



---



## VAMOS TRABALHAR COM A COMPOSIÇÃO

### CONTOS POPULARES

Graciliano Ramos, autor de *Alexandre e Outros Heróis*, adverte logo no início do livro:

“As histórias de Alexandre não são originais: pertencem ao folclore do Nordeste, e é possível que algumas tenham sido escritas”.

Alexandre é um personagem que foi criado tendo como base os inúmeros tipos anônimos, semelhantes a ele, que existem pelo sertão.

Nas histórias de Alexandre, a realidade mesquinha é superada pela astúcia do narrador e pela intervenção de objetos e animais dotados de faculdades extraordinárias.

As histórias de Alexandre são inverossímeis, isto é, impossíveis de acontecer.

Alexandre, auxiliado por Cesária, entretém seu restrito auditório com o maravilhoso dos seus contos populares.

CONTO  
POPULAR

“narrativa fictícia, anônima, onde o real se confunde com o maravilhoso, podendo seu conteúdo ser de fundo humano ou fantástico, com a finalidade de divertir ou fixar experiência humana.”

MELO, Veríssimo de. *O Conto Folclórico no Brasil*. Rio de Janeiro, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1976. p. 4. (Cadernos de Folclore, 11)

Os contos populares começam, geralmente, com algumas fórmulas usuais: “era uma vez...”; “diz-se que era uma vez...”; “houve um tempo que...”

Você conhece outras?

Inúmeras também são as fórmulas para encerrar a narrativa:

“Entrou por uma porta  
E saiu por outra  
Manda el-rei meu senhor  
Que me conte outra”.

“Casaram-se e foram muito felizes. Houve muito doce, muita música, uma festa de arromba. Eu trouxe uns doces e repartir com vocês, mas quando ia passando na ponte, os cachorros do vigário correram atrás de mim e derrubei os doces n’água”.

GUIMARÃES, Rute. *Lendas e Fábulas do Brasil*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ed. Cultrix.

## PLICAÇÃO

Você conhece as histórias de Pedro Malazarte? Ele sempre consegue se sair bem das situações, graças a sua astúcia e inteligência.

Escreva no seu caderno uma história em que a astúcia e a inteligência saíram vencedoras. (Se não lembrar de nenhuma, procure nos livros de contos populares ou com quem as conheça de cor.)

Não se esqueça de começar e terminar a história com algumas das fórmulas usuais desse tipo de narrativa.

Troque sua história com elementos do seu grupo, de modo que cada um leia o que os outros escreveram.

O grupo fará a escolha do melhor conto que servirá como texto para o concurso do melhor contador de histórias.

## CONCURSO DE MELHOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

- Cada grupo escolhe um elemento para participar do concurso.
- O aluno participante deverá contar, diante da turma, a história selecionada pelo seu grupo.



## VAMOS TRABALHAR COM A LÍNGUA

NIVEL FONÉTICO - NIVEL FONÉTICO

### FONEMAS E LETRAS

LETRA → sinal gráfico

FONEMA → som

a) VAQUEIRO

	1	2	3	4	5	6	7	8	
{	8 LETRAS:	V	A	O	U	E	I	R	O
	7 FONEMAS:	V	A	O	U	E	I	R	O

b) HOMEM

	1	2	3	4	5	
{	5 LETRAS:	H	O	M	E	M
	3 FONEMAS:	HO	M	Ê	(o m aqui é apenas sinal de nasalidade da vogal anterior, equivalente a um til.)	

1. Coloque, no quadrinho apresentado, os dígrafos que aparecem nas seguintes palavras: cachorra, velho, fahnosas, pessoas, guia, pequena, nascendo, exceto.

DÍGRAFOS		
ch	nh	qu
rr	ss	sc
lh	gu	xc

2. Observe:

- a) sertão: 6 letras, 6 fonemas  
b) mulher: 6 letras, 5 fonemas (lh — dígrafo)

Prossiga:

- c) espingarda: 10 letras, 9 fonemas (m sinal de masculidade)  
d) achava: 6 letras, 5 fonemas (ch - dígrafo)  
e) interessantes: 13 letras, 10 fonemas (m sinal de masculidade - ss - dígrafo)  
f) antigamente: 14 letras, 9 fonemas (m sinal de masculidade)  
g) nascido: 7 letras, 6 fonemas (sc - dígrafo)  
h) cigarro: 7 letras, 6 fonemas (rr - dígrafo)  
i) hábito: 6 letras, 5 fonemas (ha - dígrafo)

3. Dos vocábulos abaixo, apenas um não tem 8 fonemas. Assinale-o:

- a. ( ) histórias  
b. ( ) espumando  
c. ( ) Alexandre  
d. ( ) discorria  
e. (X) fabulosas

## PONTUAÇÃO

Observe:

“Um dia destes acordei ouvindo gritos [.]”

“Que lembrança foi essa [?]”

“Que pergunta, seu Firmino [!]”

- |     |  |
|-----|--|
| [.] | Ponto final → indica o término de uma oração declarativa.                        |
| [?] | Ponto de interrogação → indica uma pergunta, ainda que não exija resposta.       |
| [!] | Ponto de exclamação → indica uma exclamação de espanto, surpresa, cólera ou dor. |

Pontue adequadamente esta “conversinha mineira”, de Fernando Sabino:

- Não tem leite?  
— Hoje, não senhor.  
— Por que hoje não?  
— Porque hoje o leiteiro não veio  
— Ontem ele veio?  
— Ontem não.

- Quando é que ele vem ?  
 — Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.  
 — Mas ali fora está escrito "Leiteira" !  
 — Ah, isto está sim senhor .  
 — Quando é que tem leite ?  
 — Quando o leiteiro vem .

SABINO, Fernando. "Conversinha Mineira". In: *A Mulher do Vizinho*. 7.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1976. p. 137-39.

NIVEL MORFOLOGICO - NIVEL MORFOLOGICO - NIVEL MORFOLOGICO - NIVEL MORFOLOGICO - NIVEL MORFOLOGICO  
 SUBSTANTIVO, ADJETIVO, PRONOME, VERBO

Observe:

"Alexandre <sup>1</sup> contava <sup>3</sup> histórias <sup>1</sup> notáveis <sup>2</sup>."

1. Substantivo    2. Adjetivo    3. Verbo

1. Marque e numere, como no exemplo anterior.

a) "Um <sup>1</sup> dia destes <sup>3</sup> acordei ouvindo <sup>1</sup> gritos."

b) "Eu não <sup>3</sup> tinha <sup>1</sup> intenção..."

c) "— <sup>3</sup> Quer dizer que a <sup>1</sup> espingarda <sup>3</sup> junta o <sup>1</sup> chumbo, não <sup>3</sup> é, Alexandre?"

d) "Mas, como já <sup>3</sup> sabem, este <sup>1</sup> olho <sup>2</sup> torto <sup>3</sup> vê tudo."

e) "Um <sup>1</sup> animal <sup>2</sup> bonito e <sup>2</sup> fornido."

2. Relacione, de acordo com o texto, os substantivos com os adjetivos adequados:

- |               |               |
|---------------|---------------|
| (a) coisas    | (o) afastadas |
| (b) olho      | (c) bonito    |
| (c) animal    | (f) frio      |
| (d) espolceta | (g) direito   |
| (e) bicho     | (b) torto     |
| (f) corpo     | (e) esfolado  |
| (g) pé        | (d) velha     |

3. Nas frases abaixo, empregue o verbo adequado: (Veja o texto.)

- a) "O senhor garante que o veado tinha um caroço na cabeça, outro no pé?"  
 b) "Que pergunta, seu Firmino! Pois se eu tirei o couro dele e mandei fazer aquele gibão."  
 c) "Seu Firmino, o senhor duvida da minha palavra?"  
 d) "O veado estava coçando a orelha com o pé."  
 e) "Perfeitamente, seu Gaudêncio. O senhor entende."

4. Circule os pronomes pessoais, demonstrativos e indefinidos.

a) "Este olho torto vê tudo."

b) "A outra chegou às 6 horas da tarde."

c) "O que me ferve o pensamento é o caso do veado." (O = aquilo)

d) "Aquele está esfolado e comido."

e) "Eu tirei o couro dele." (de + ele)

5. Agora, coloque os pronomes do exercício anterior adequadamente no quadro:

Pessoal	Demonstrativo	Indefinido
<i>me</i>	<i>Este</i>	<i>tudo</i>
<i>Eu</i>	<i>o</i>	<i>outra</i>
<i>(d) ele</i>	<i>aquele</i>	

6. Observe:

a) Este olho torto vê tudo.

este = pronome adjetivo

tudo = pronome substantivo

Continue:

b) "... avistei duas araras, uma voando muito alto, outra mais embaixo."

*uma, outra → pronomes substantivos*

c) "Dormi algum tempo na pontaria."

*algum → pronome adjetivo*

d) "... mandei fazer aquele gibão."

*aquele → pronome adjetivo*

e) "Aquele está esfolado e comido."

*aquele → pronome substantivo*

7. Faça de acordo com o modelo:

a) Todos rodearam o velho caçador.

*Todos o rodearam.*

*Todos rodearam-mo.*

b) Os moradores da redondeza ouviam Alexandre.

*Os moradores da redondeza o ouviam.*

*Os moradores da redondeza ouviram-mo.*

c) Cesária e Alexandre viram o veado daquela distância.

*Cesária e Alexandre o viram daquela distância.*

*Cesária e Alexandre viram-mo daquela distância.*

8. Siga o modelo dado:

a) Todos vieram rodear o velho caçador.

*Todos vieram rodeá-lo.*

b) Os moradores da redondeza vieram ouvir Alexandre.

*Os moradores da redondeza vieram ouvi-lo.*

c) Cesária e Alexandre foram ver o veado daquela distância.

*Cesária e Alexandre foram vê-lo daquela distância.*

EL SINTATICO - NIVEL SINTA

## PERÍODOS SIMPLES E COMPOSTOS

Cheguei aqui ao copiar. (Período simples. Oração absoluta)

Avistei duas araras. (Período simples. Oração absoluta)

Agora, observe com atenção:

"Cheguei aqui ao copiar/ e avistei duas araras." (Período composto — 2 orações)

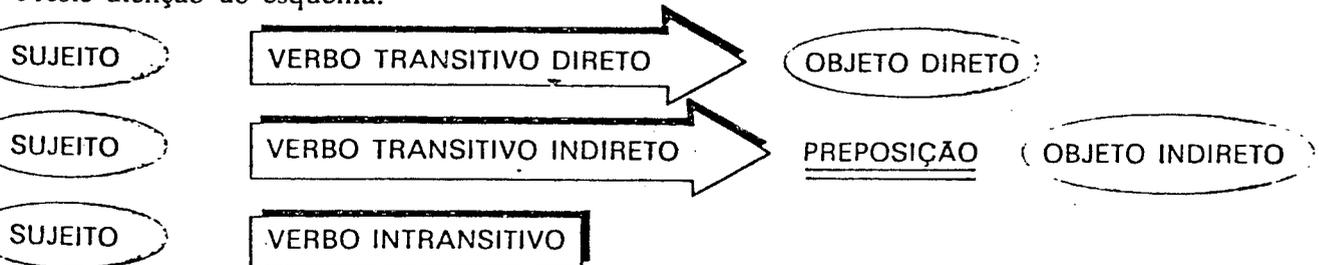
Sublinhe os verbos e diga se o período é simples (uma só oração) ou composto (mãis de uma oração).

- a) "A espingarda junta o chumbo." Período simples
- b) "... depois sossegou e pôs-se a comer." Período composto - 2 orações
- c) "Saí de casa, andei muito." Período composto - 2 orações
- d) "Seu Firmino gosta de explicações." Período simples

Numere corretamente:

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| (1) Sujeito simples claro                | (3) Sujeito indeterminado          |
| (2) Sujeito simples oculto               | (4) Oração sem sujeito             |
| (1) "O veado apareceu acolá."            | (1) Alexandre tinha um olho torto. |
| (4) "Amanheceu."                         | (3) Contavam histórias incríveis.  |
| (4) "Ainda havia um resto de escuridão." | (1) "A espingarda junta o chumbo." |
| (3) Nunca duvidaram de Alexandre.        | (2) "Conhecem, não?"               |

Preste atenção ao esquema:



Agora, observe os exemplos:

a) Cesária <sup>1</sup>salvou<sup>2</sup> o marido.

b) Alexandre <sup>3</sup>falava<sup>4</sup> aos moradores da região.

1. Verbo transitivo direto
2. Objeto direto

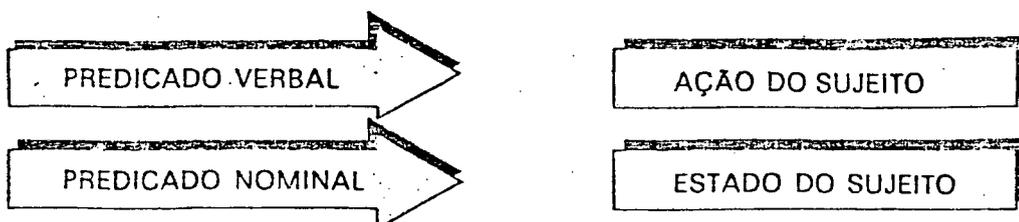
3. Verbo transitivo indireto
4. Objeto indireto

Marque e numere:

c) <sup>1</sup>Possuía<sup>2</sup> uma espingarda.

e) <sup>3</sup>Assisti<sup>4</sup> a algumas ações notáveis.

d) <sup>1</sup>Descobriam<sup>2</sup> casos interessantes.



5. Procure, no texto, predicados verbais para os seguintes sujeitos: Sugestão de resposta

- a) Alexandre baixou os olhos.
- b) Seu Firmino gosta de explicações.
- c) O veado apareceu acolá.
- d) A espingarda junta chumbo?

6. As frases abaixo são do texto. Faça a concordância do verbo com o sujeito.

- a) As araras morreram (morrer)
- b) A espingarda junta chumbo. (juntar)
- c) O veado espionou os quatro cantos. (espionar)
- d) Gritou Cesária. (gritar)
- e) Os dois caroços estavam separados? (estar)

## EXPRESSÃO ORAL — Dramatização de Contos Populares

O seguinte conto popular é muito conhecido.

Leia-o e veja se não se recorda dele ou de alguma de suas variantes:

### O MACACO E O GRÃO DE MILHO

Um macaquinho estava comendo milho numa árvore, quando derrubou um grão, que foi cair no oco de um pau. Não podendo tirá-lo, falou:

— Pau, me dá meu grão de milho!

O pau respondeu: — Não dou.

O macaco retrucou:

— Se você não me der meu grão de milho, eu vou falar com o machado, e ele corta você!

O pau respondeu:

— Pode ir!

— Machado, vá cortar o pau, que não quer me dar meu grão de milho!

— Não vou!

— Se você não for, eu vou falar com o fogo, e ele queima você!

— Pode ir!

— Fogo, vá queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho!

— Não vou!

— Se você não for, eu vou falar com a água e ela apaga você!

— Pode ir!

— Água, vá apagar o fogo, que não quer queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho.

— Não vou!

— Se você não for, eu vou falar com o boi e ele bebe você!

— Pode ir.

— Boi, vá beber a água, que não quer apagar o fogo, que não quer queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho.

— Não vou!

— Se você não for, eu vou falar com o açougueiro e ele mata você.

— Pode ir.

— Açougueiro, vá matar o boi, que não quer beber a água, que não quer apagar o fogo, que não quer queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho.

— Não vou!

— Se você não for, eu vou falar com a rainha e ela manda enforcar você.

— Pode ir!

No palácio da rainha:

— Rainha, mande enforcar o açougueiro, que não quer matar o boi, que não quer beber a água, que não quer apagar o fogo, que não quer queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho.

— Não mando!

— Então eu vou falar com o rato e ele rói a sua saia!

— Pode ir.

— Rato, vá roer a saia da rainha, que não quer enforcar o açougueiro, que não quer matar o boi, que não quer beber a água, que não quer apagar o fogo, que não quer queimar o machado, que não quer cortar o pau, que não quer me dar o meu grão de milho.

— Já vou!

Aí, então, o macaco foi ter com a rainha e disse: — O rato já vem vindo! A rainha falou:

— Diga a ele que não roa a minha saia, que eu mando enforcar o açougueiro. O macaco foi falar com o rato, e ele concordou. Foi ao açougueiro: — A rainha já vai mandar você à forca.

— Diga que não mande, que eu vou matar o boi. Foi falar com o boi: — O açougueiro vem vindo aí matar você!

— Diga que não me mate, que eu bebo a água. Foi falar com a água: — O boi vem vindo aí para beber você. — Diga que não venha, que eu apago o fogo. Foi falar com o fogo: — A água vem aí apagar você. — Diga que não venha, que eu queimo o machado. Foi falar com o machado: — O fogo vem vindo aí queimar você! — Diga que não venha, está aqui o seu grão de milho! O macaco pegou o grão de milho e saiu pulando, muito contente da vida.

(Folclore brasileiro)

## LIÇÃO

Faça, com sua turma, a dramatização dessa história.

Para tornar mais animada a representação, as falas deverão ser ditas em ritmo acelerado, acompanhadas de gesticulação exagerada.

Você e sua equipe poderão criar, agora, uma historinha que, à semelhança do exemplo, vai acumulando elementos.

Fonte: Câmara Cascudo no seu livro *Contos Tradicionais do Brasil* (Ed. Ouro, Leão 1442) chama esses contos de acumulativos.

Essa "Quadrilha", de Drummond, que também pode ser chamada de acumulativa, serve como sugestão de trabalho:

"João amava Teresa que amava Raimundo

que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili

que não amava ninguém.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,

Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes

que não tinha entrado na história".

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Quadrilha". In: *Seleção em Prosa e Verso*. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Liv. José Olympio Ed., 1976. p. 150-51.

PROGRAMAÇÃO DO 1º GRAUCONTEÚDO PROGRAMÁTICO5ª SÉRIE1. COMUNICAÇÃO

- a) Processo
- b) Elementos envolvidos no processo de comunicação
- c) Códigos

2. FONOLOGIA

- a) Divisão silábica
- b) Tonicidade
- c) Acentuação gráfica
  - . monossílabos tônicos
  - . oxítonas
  - . proparoxítonas

3. MORFOLOGIA

- a) Substantivo
  - . flexão de gênero - Concordância Nominal
  - . flexão de número
- b) Pronomes pessoais
  - . Retos
  - . Oblíquos
  - . Tratamento
- c) Verbos Regulares
  - . Flexão - Modo Indicativo
    - Tempo - Concordância Verbal
    - Pessoa
- d) Adjetivo
  - . gênero - Concordância Nominal
  - . número

e) Artigo - Identificação

f) Preposição

4. SINTAXE

- a) Tipos de frases
  - . afirmativa
  - . negativa
  - . exclamativa
  - . interrogativa

- b) Período simples
- c) Sujeito
  - . simples
  - . composto
- d) Predicação verbal
  - . objeto direto
  - . objeto indireto

## 5 - PONTUAÇÃO

- a) ponto final
- b) Ponto de exclamação
- c) Ponto de interrogação
- d) Vírgula (casos simples)

## 6. LEITURA

- a) Compreensão do texto:
  - . idéia central
  - . sequência lógica dos fatos
  - . exploração das personagens
- b) Leitura oral:
  - . entonação
  - . pronúncia correta das palavras
  - . fluência

## 7. REDAÇÃO

- a) Estrutura do texto
  - . Noção parágrafo (Identificação no texto)
  - . Noção de começo, meio e fim
  - . Exercícios de estruturação de textos
- b) Redação Prática
  - . bilhete
  - . telegrama
  - . carta familiar
- c) Redação criativa
  - . Descrição
  - . Ambientes
  - . Objetos
  - . Gravuras

## 8. Ortografia

PROGRAMAÇÃO DO 1º GRAUCONTEÚDO PROGRAMÁTICO6ª SÉRIE

- 1 - Comunicação
- a) Meios de comunicação
  - b) Meios de comunicação de massa
- 2) FONOLOGIA
- a) Encontros vocálicos
    - . identificação
    - . classificação : ditongo, tritongo e hiato
  - b) Encontros consonantais
    - . identificação
  - c) Acentuação gráfica
    - . Revisão - 5ª série
    - . Paroxítonas (i,r,x,i,u)
- 3) MORFOLOGIA
- a) Numeral
  - b) Pronomes:
    - possessivos
    - demonstrativos
    - indefinidos
  - c) Adjetivo (locução)
  - d) Verbos regulares
    - . Flexão: Modo Subjuntivo
      - Tempo
      - Pessoa
    - . Conjugação dos verbos: ser, eestar, ter, haver, ir.
  - e) Preposição - Crase - casos simples
  - f) Advérbio . Classificação
  - g) Interjeição
4. Sintaxe
- Frase
- Oração                      Diferenciação
- Período
- b) Sujeito
    - . indeterminado
  - c) Predicado
    - . verbal
    - . Nominal                      Identificação e diferenciação

Predicativo do sujeito

- e) Adjunto anôminal
- f) Vocativo
- g) Aposto
- h) Adjunto adverbial

5. PONTUAÇÃO

- a) Vírgula (de acordo com as necessidades gramaticais)
- b) Dois pontos
- c) Ponto e vírgula
- d) Travessão
- e) Reticências

6. Leitura

Idem 7ª série

7. Redação

- a) Estrutura do texto
  - . Emprego de parágrafos
  - . Exercícios de estruturação de texto
- b) Redação prática
  - . Resumo
  - . Recibo
  - . Diálogo

Ortografia

COMUNICAÇÃO

- a) Influência dos meios de comunicação
- b) Fatores que interferem na comunicação:

FONOLOGIA

Ditongos

- . Classificação
- Crescente
- Decrescente : Orais e nasais

Acentuação gráfica

- . R<sub>e</sub>visão (6ª série)
- . Acentuação das palavras terminadas em ditongos.
- . Acentos diferenciais
- . Outros casos de acentuação ( inclusive trema)

Crase - contração com os pronomes demonstrativos nas locuções,  
diante dos pronomes relativos.

MORFOLOGIA

Substantivo:

Classificação

Adjetivo:

Classificação

Graus

Pronomes

- . interrogativos
- . relativos

Verbos - Regulares e Irregulares

- . Flexão - Modo (Imperativo)

Tempo

Pessoa

- . Formas nominais do verbo
- . Vozes verbais

Conjunções coordenativas

Locuções adverbiais

Locuções prepositivas

SINTAXE

Sujeito (Toda a classificação, incluindo oração sem sujeito)

Predicado: Verbal, nominal, verbo-nominal com predicativo do sujeito e predicativo do objeto.

Agente da passiva

Complemento nominal

Identificação e classificação de todos os termos da oração no período simples.

Período composto por coordenação

Colocação dos pronomes átonos

## PONTUAÇÃO

Vírgula (emprego)

Revisão

## LEITURA

Compreensão do texto

- . Exploração do vocabulário
- . Idéia central, principais e secundárias
- . Personagens (identificação das características físicas e psicológ.)
- . Ambiente (tempo e espaço)
- . Narração e descrição no texto
- . Sentido denotativo e conotativo das palavras.

Leitura oral

- . entonação
- . pronúncia
- . fluência

## REDAÇÃO

Estrutura do texto

- . Emprego de parágrafos
- . Exercícios de estruturação de texto.

Redação prática

- . esquema
- . Requerimento

Redação criativa

- . Elaboração de textos descritivos e narrativos.

TÍTULO PROGRAMÁTICO- 8ª SÉRIECOMUNICAÇÃO

- a) Modalidades de língua
- . científica
  - . literária - (Figuras de linguagem - cinco + ou -)
- b) Níveis
- . Língua coloquial
  - . Língua culta
  - . Língua vulgar
  - . Língua regional
  - . Gíria

FONOLOGIA

- Aparelho fonador
- Distinção entre fonemas e letras
- Identificação dos fonemas na palavra
- Revisão - acentuação gráfica
- Revisão - crase.

MORFOLOGIA

- Classes gramaticais
- . aplicação
- verbos
- . classificação
- . emprego do verbo haver
- Conjugação subordinativa, introduzindo os vários tipos de orações, principalmente com as integrantes, sem necessidade, sem necessariamente mostrar a classificação das orações.

SINTAXE

- A) termos da oração
- . essenciais
  - . integrantes
  - . acessórios
- Identificação e distinção
- b) Identificação do período composto por coordenação e subordinação
- c) Classificação das orações coordenadas
- d) Classificação das orações subordinadas adverbiais
- e) Concordância verbal e nominal
- f) regência verbal e nominal

PONTUAÇÃO

Revisão

EMPREGO DE:

- . aspas
- . asteriscos
- . parênteses

LEITURA

Compreensão do texto

- . Exploração do vocabulário
- . idéia central, principal, secundária
- . personagens - características físicas e psicológicas
- . ambiente - tempo e espaço
- . narração, descrição e dissertação no texto.

Leitura oral

- . entonação
- . pronúncia
- . Fluência

REDAÇÃO

) Estrutura do texto

- . emprego de parágrafos
- . emprego da pontuação
- . estruturação de textos

) Redação prática

- . relatório
- . ofício

e) Redação criativa

- . Elaboração de textos descritivos, narrativos e dissertativos.

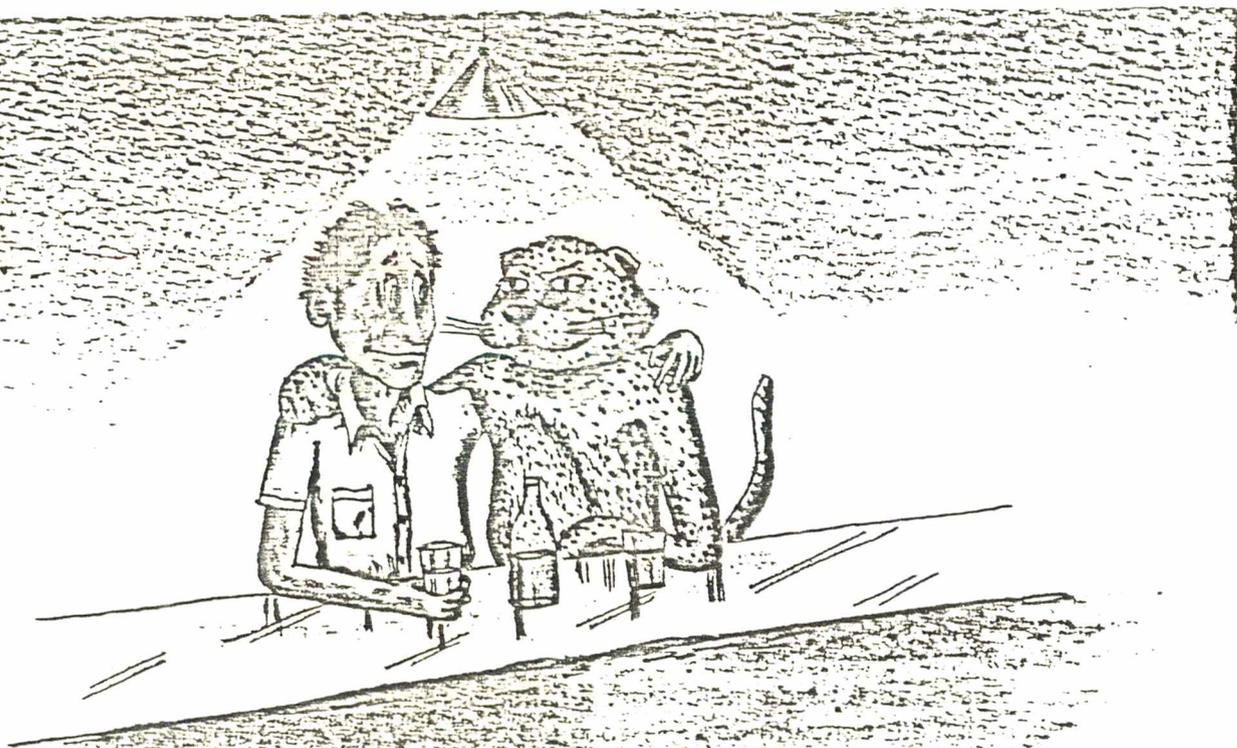
.o.o.o.o.o.o.o.o.o.

SCARTON, Gilberto & CUNHA, Regina Flores da (1982). Comunicação oral e escrita em língua portuguesa. 2.ed., 8ª série, 1º Grau, São Paulo, Saraiva.

UNIDADE 1

A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DOS

## PROVÉRBIOS E EXPRESSÕES POPULARES



Ele é amigo da onça.  
 Um dia é da caça e outro é do caçador.  
 O feitiço virou contra o feiticeiro.  
 Gato escaldado tem medo de água fria.  
 Ele não ensinou o pulo do gato.  
 Cada macaco no seu galho.  
 Filho de peixe, peixinho é.

Certamente você já empregou ou ouviu essas expressões na comunicação diária. São os famosos provérbios e expressões populares.

Têm um sentido especial que, muitas vezes, surge de uma história que se conta e que pertence ao nosso folclore.

Você vai conhecer agora a  
 origem da expressão  
 O pulo do gato

## TEXTO Nº 1



## O pulo do gato

Comadre onça encontrou-se com compadre gato e ficou a vê-lo saltar, pasmada de tanta agilidade. Chegou-se com muito bons modos e pediu-lhe:

— Compadre gato, você há de me ensinar a saltar.

— Nessa não caio eu, comadre onça — você era capaz de me apanhar e de me engolir de uma vez.

A onça pôs-se muito macia:

— Eu, compadre, pois sou lá capaz disso!... Pensa então que me satisfaço com um bichinho tão pequenininho e quase parente como você?!

Mais acomodado, mas ainda um pouco ressabiado, o gato começou a lição.

Pula daqui, salta dali, recua à direita, avança à esquerda; pinoteia, desce pelos galhos, rola na poeira, grimpa nos troncos, atira-se pro ar, sempre imitado da onça que vai aprendendo todos aqueles manejos com certa facilidade; o gato termina a lição, dando-se a discípula por pronta.

Vai daí disse a onça:

— Compadre gato, quero agora repetir tudo quanto vi e aprendi, a ver se já estou mestra na sua arte.

E começou a reproduzir todos os saltos do gato. Em certo momento, deu um pulo sobre o mestre para liquidá-lo de uma vez. Mas o gato, que não nasceu hoje, deu de improviso outro pulo que a onça não o tinha visto dar na lição e com que não podia contar tão a tempo.

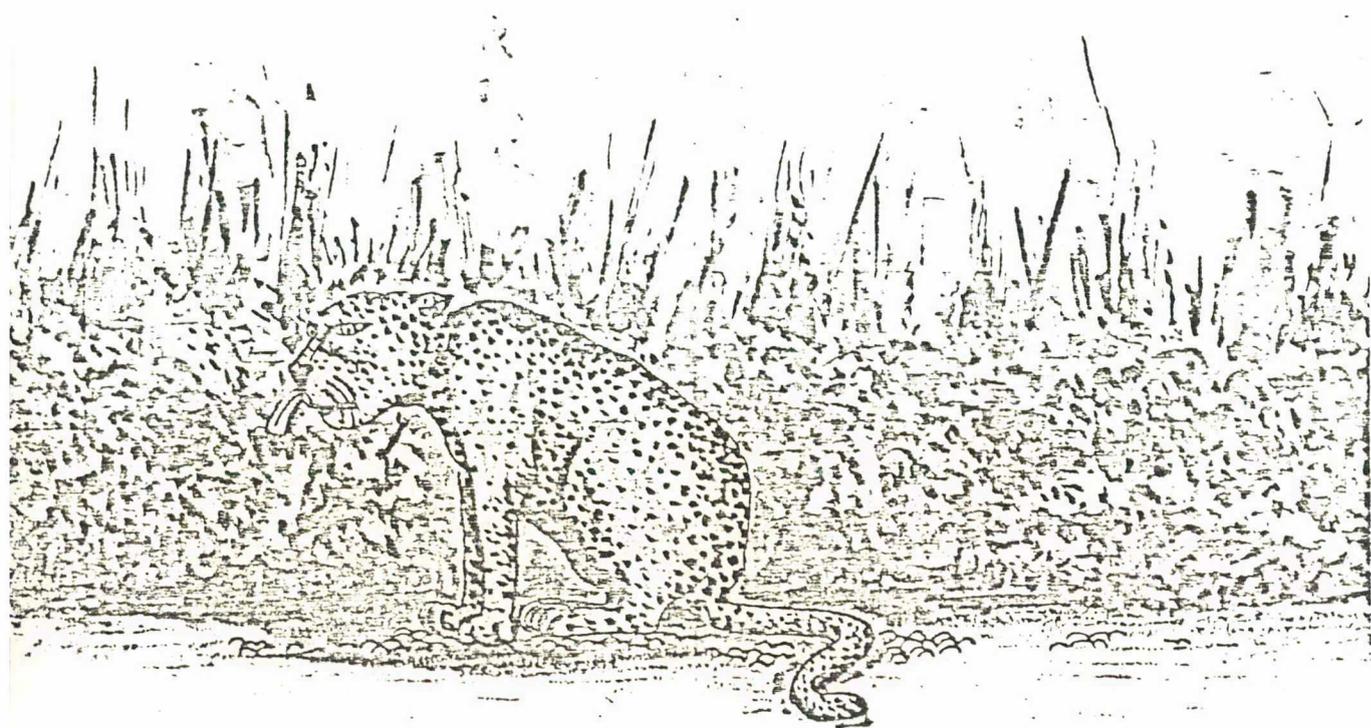
A onça, desapontada, disse-lhe:

— Este você não me ensinou ainda há pouco, compadre gato.

Ensine-me agora, que desejo aprender tudo o que você sabe, para vencer os meus inimigos.

— Desse cavalo magro é que eu não caio, comadre onça. Não era tolo que ao menos não reser-vasse este pulo para me livrar de suas garras.

E, dizendo isto, o gato desapareceu, num outro salto de mestre, deixando a onça a olhar por um óculo.



## TRABALHANDO COM AS PALAVRAS E COM O DICIONÁRIO

1. Faça um x na alternativa que contém a palavra equivalente àquela em destaque na frase:

  - a. Comadre onça ficou **pasmada** de tanta **agilidade**.

<input type="checkbox"/> sabedoria	<input type="checkbox"/> esperteza
<input type="checkbox"/> fragilidade	<input checked="" type="checkbox"/> ligeireza
  - b. Comadre onça ficou **pasmada** de tanta **agilidade**.

<input checked="" type="checkbox"/> admirada	<input type="checkbox"/> humilhada
<input type="checkbox"/> invejosa	<input type="checkbox"/> desconfiada
  - c. Ainda um pouco **ressabiado**, o gato começou a **lição**.

<input type="checkbox"/> confuso	<input type="checkbox"/> malicioso
<input checked="" type="checkbox"/> desconfiado	<input type="checkbox"/> cansado
  - d. O gato termina a **lição**, dando a **discípula** por pronta.

<input checked="" type="checkbox"/> aluna	<input type="checkbox"/> parente
<input type="checkbox"/> companheira	<input type="checkbox"/> colega
  - e. A onça, **desapontada**, disse-lhe: Este você não me ensinou.

<input type="checkbox"/> triste, melancólica	<input type="checkbox"/> orgulhosa, arrogante
<input checked="" type="checkbox"/> decepcionada, desiludida	<input type="checkbox"/> inteligente, esperta
2. A expressão **olhar por um óculo**, que aparece no fim do texto, significa:

<input checked="" type="checkbox"/> ver de longe.	<input type="checkbox"/> ver bem.
<input type="checkbox"/> ver por meio de um óculo.	<input type="checkbox"/> ver de perto.
3. Escreva novamente as frases, substituindo o que está em destaque por palavra ou expressão equivalente:

  - a. A onça vai aprendendo todos aqueles **manejos** com certa **facilidade**.

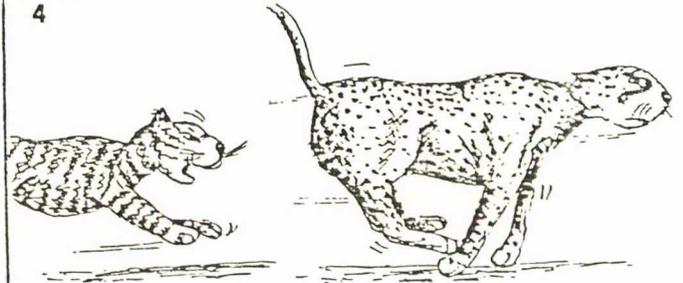
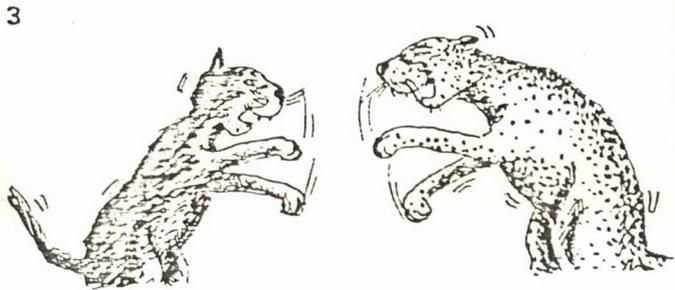
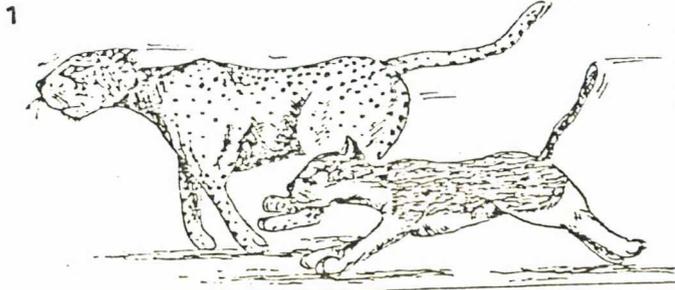
*A onça vai aprendendo todos aqueles exercícios com certa facilidade*
  - b. Já estou mestra na sua arte.

*Já estou mestrada na sua arte*
  - c. Mas o gato, que não nasceu ontem, deu de **improviso** outro pulo.

*Mas o gato, que era esperto, deu de improviso outro pulo*

## EXPLORANDO O TEXTO

1. Releia o texto e responda à pergunta abaixo, observando as ilustrações:



Qual dos quadrinhos corresponde à história que você leu?

*O quadrinho que corresponde à história lida é o de n: 2.*

2. A onça apresentou-se ao gato muito:

- ( ) corajosamente.  
 ) gentilmente.

- ( ) timidamente.  
 ) arrogantemente.

3. Transcreva a passagem do texto que justifica sua resposta anterior.

*Chegou-se com muito bons modos e pediu-lhe:  
 - Compadre gato, você há de me ensinar a saltar?*

4. O gato, nesta história, se revela:

- ( ) descontente.  
 ) malvado.

- ) esperto.  
 ) educado.

5. A onça, nesta história, se revela:

- ) traiçoeira.  
 ) orgulhosa.

- ( ) corajosa.  
 ) tímida.

6. O pulo do gato, que serve de título ao texto, significa:

- ( ) uma ação planejada.  
 ) uma armadilha.

- ) um truque escondido.  
 ) uma reação inesperada.

## DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE FALAR E REDIGIR

1. No texto que você leu, aparece a frase: >

E, dizendo isto, o gato desapareceu.

Podemos transmitir a mesma idéia com a frase:

E, ao dizer isto, o gato desapareceu.

Transforme as frases abaixo de acordo com o modelo:

E, ao aprender os saltos, a onça se julgou esperta.

*E aprendendo os saltos, a onça se julgou esperta.*

a. E, ao ler a história, sabemos que o gato foi mais esperto.

*E, lendo a história, sabemos que o gato foi mais esperto.*

b. E, ao fazer os exercícios, compreendi a lição.

*E, fazendo os exercícios, compreendi a lição.*

c. E, ao dar um pulo inesperado, o gato surpreendeu a onça.

*E, dando um pulo inesperado, o gato surpreendeu a onça.*

d. E, ao repetir a lição, a onça aprendeu o salto.

*E, repetindo a lição, a onça aprendeu o salto.*

e. E, ao dizer isto, o gato desapareceu num salto de mestre.

*E, dizendo isto, o gato desapareceu num salto de mestre.*

2. A frase:

O gato enganou a onça.

equivale a

O gato enganou-a.

Transforme as frases abaixo de acordo com o modelo:

O gato venceu seus inimigos.

*O gato venceu-os*

a. O gato reservou seu truque.

*O gato reservou-os.*

d. O gato ensinou muitos truques.

*O gato ensinou-os.*

b. O gato deixou a onça confusa.

*O gato deixou-a confusa.*

e. O gato enganou a raposa.

*O gato enganou-a.*

c. A onça repetiu todos os saltos.

*A onça repetiu-os*

3. Observe a passagem do texto que nós reescrevemos:

O gato pula daqui, pula dali, recua à direita  
avança à esquerda, desce pelos galhos e  
rola-se na poeira.

Nela aparecem seis ações praticadas pelo gato: o gato pula, pula, recua, avança, desce e rola-se.

Escreva uma frase contendo pelo menos quatro ações praticadas:

a. por um jogador de futebol

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. por um motorista de táxi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. por um salva-vidas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4. O espaço é todo seu...

Carlos Drummond de Andrade fez um texto com frases ou expressões utilizadas a toda hora em nosso dia-a-dia. Ele começou assim:

### O QUE SE DIZ

QUE FRIO! QUE VENTO! Que calor! Que caro! Que absurdo!  
 Que bacana! Que tristeza! Que tarde! Que amor! Que besteira!  
 Que esperança! Que modos! Que noite! Que graça! Que horror!  
 Que doçura! Que novidade! Que susto! Que pão! Que vexame!  
 Que mentira! Que confusão! Que vida! Que coisa! Que talento!  
 Que alívio! Que nada...

Você pode continuar. É só lembrar a frase ou a expressão e escrever. Assim: Bom dia! Desculpe! Que horas são?

Que tal o texto que você criou?  
 Troque-o com os colegas e peça opiniões a respeito. Em seguida, leia-o para a classe.

## AS PALAVRAS E AS FRASES DE NOSSA LÍNGUA

Na comunicação falada ou escrita, utilizamos palavras. Palavras que escolhemos e que vamos ordenando de acordo com nossas preferências e de acordo com as situações.

Há palavras que empregamos mais vezes; outras, menos. Algumas não podem ser dispensadas da frase; outras são mais ou menos desnecessárias e funcionam como enfeite.

Há, ainda, palavras muito novas, que estão surgindo agora e que nem chegaram a ser registradas no dicionário.

Vamos penetrar agora neste mundo de palavras?

ii. bricar: *Computou a despesa em uzeiros.* 3. Igualar, ajustar; comparar: *Computar a receita com as despesas.* 4. incluir: *Computou este delito entre os de pena de morte.* [Defectivo. Não é us. nas do pres. ind.]

. Adj. 2 g. Que pode ser computado.  
 S. m. 1. Aquilo que organiza o cómputo larista. 2. O encarregado de receber rendas apostólicas

Do lat. *computu* | S. m. 1. Cómputo. 2. Contagem. 3. Cálculo (1) ♦ *Cómputo* 2. Cronol. Serie de regras pelas qua se m. as datas das festas moveis das igrejas h. se diz simplesmente *cómputo* |

2) Adj. V. *comista* (1).

Adj. es. m. V. *comista*

S. m. Positivismo.

Adj. 2 g. 1. Penitente ou relativo a Comte [v. *positivismo*], ou proprio deit.

... não tiveram corações muito tempo, em silêncio, completando ... a comunhão perfeita das suas almas." (Eça de Queirós, *Os Maias*, II, p. 261) 5. Conjunto daqueles que comungam nos mesmos ideais, crenças ou opiniões: comunidade.

Comunal. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000.

Comunicação. [Do lat. *communicatio*] S. f. 1. Ato ou efeito de comunicar(-se). 2. Ato ou efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados, quer através da linguagem falada ou escrita, quer de outros sinais, signos ou símbolos, quer de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou visual. 3. P. ext. A ação de utilizar os meios necessários para realizar tal comunicação. 4. P. ext. A mensagem recebida por esses meios. 5. O conjunto de conhecimentos relativos a comunicação (2), ou que tem implicação com ela, ministrado nas respectivas faculdades de

se pode comunicar. 2. Expansivo. Irónico. Comunidade. [Do lat. *communitate*] S. f. 1. (ou estado do que é comum, comunhão: *Há comunidade de interesses*. 2. Concordância, similitude, identidade: *comunidade de atos*. 3. Posse, obrigação ou direito em comum, corpo social; a sociedade: *As leis atingem a comunidade*. 4. Qualquer grupo ou membros habitam uma região determinada mesmo governo e estão irmanados por um herança cultural e histórica. 6. Qualquer populacional considerado como um todo, e aspectos geográficos, económicos e/ou comuns. 7. *a comunidade latino-americana*. 8. Grupo de pessoas que dentro de uma mesma crença ou ideal: *a comunidade católica*. 9. Grupo de pessoas que vivem sub-

neira seção

### A frase e seus tipos

Quando nos comunicamos através da linguagem verbal, selecionamos algumas palavras que expressam o que queremos transmitir. Às vezes, com uma só palavra conseguimos transmitir uma idéia, um sentimento. Outras vezes, utilizamos de mais palavras para transmitir nossa mensagem. Tudo depende das circunstâncias e dessa vontade.

Observe os dois conjuntos de mensagens:

Cuidado!  
Atenção!  
Parabéns!

Preste atenção!  
Tenha mais cuidado!  
Apresento a você meus parabéns!

Responda:

Qual a diferença entre os dois conjuntos?

*A diferença entre os dois conjuntos é a seguinte: no primeiro, as mensagens são transmitidas com uma só palavra, enquanto no segundo, com mais de uma palavra.*

De-se dizer que há semelhança entre os dois conjuntos?

*Sim, porque ambos transmitem as mesmas mensagens.*

**Frase é, pois, uma mensagem transmitida através de uma ou mais palavras.**

Exemplos da frase:

- declaramos algo a respeito de alguém ou de alguma coisa.  
Ex.: A onça ficou pasmada com tanta agilidade.
- perguntamos algo.  
Ex.: Você acha que sou capaz disso?
- mandamos alguém praticar ou deixar de praticar um ato.  
Ex.: Espere, compadre gato.
- exteriorizamos nosso estado de alma (admiração, medo, desprezo, irritação etc. ...)  
Ex.: que salto perfeito!
- exteriorizamos um desejo.  
Ex.: Que a sorte te auxilie!

Então, quando fazemos uma frase é para

Resultam dessas situações os seguintes tipos de frase

- DECLARAR
- PERGUNTAR
- ORDENAR
- EXCLAMAR
- DESEJAR

- DECLARATIVA
- INTERROGATIVA
- IMPERATIVA
- EXCLAMATIVA
- OPTATIVA

## Exercícios

1. Siga o modelo e leia com expressão:

a. A onça pulou.

b. A onça pulou?

c. Pule, comadre onça!

d. A onça pulou!

e. Oxalá a onça pule!

a. O gato venceu.

b. O gato venceu?

c. Vença, compadre gato!

d. O gato venceu!

e. Oxalá o gato vença!

a. O gato enganou a onça.

b. O gato enganou a onça?

c. Engane a onça, gato!

d. O gato enganou a onça!

e. Oxalá o gato engane a onça!

2. Complete:

a. As frases de letra a são declarativas.

b. As frases de letra b são interrogativas.

c. As frases de letra c são imperativas.

d. As frases de letra d são exclamativas.

e. As frases de letra e são optativas.

**Observação:** Todos os tipos de frase, como você pôde constatar através da leitura, têm uma melodia (entoação) característica, tanto assim que, mudando a melodia, mudamos o sentido da frase.

A melodia ou a entoação da frase é assinalada, na língua escrita, pelos sinais de pontuação:

- o ponto — empregado fundamentalmente para indicar o término de uma oração declarativa.
- o ponto de interrogação — empregado no fim de qualquer interrogação.
- o ponto de exclamação — empregado depois de qualquer enunciado de entoação exclamativa. É empregado, pois, normalmente, nas orações exclamativas, imperativas e optativas.

3. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- |                        |                                       |
|------------------------|---------------------------------------|
| 1. Frase declarativa   | (4) Pois sou lá capaz disso!          |
| 2. Frase interrogativa | (3) Ensine-me agora todos os truques! |
| 3. Frase imperativa    | (5) Tomara que eu agarre o gato.      |
| 4. Frase exclamativa   | (2) Mas como, você não sabe saltar?   |
| 5. Frase optativa      | (1) O gato foi muito esperto..        |

4. Escreva 2 frases declarativas e 2 interrogativas.

---



---



---



---

## segunda seção

## A interjeição — um tipo de frase

Quando queremos exprimir sentimentos ou emoções súbitas, muitas vezes empregamos apenas uma palavra que, naquele momento, equivale a toda uma frase. São as interjeições.

Tomara! Puxa! Opa! Viva!  
 Ah! Ui! Cuidado! Alô! Olá!

Interjeições são palavras que exprimem emoções ou sentimentos repentinos.

Às vezes, porém, empregamos duas ou mais palavras que equivalem a uma interjeição. Assim:

Muito bem! Não diga!  
 Macacos me mordam! Que esperança!  
 Ora bolas!

São as **LOCUÇÕES INTERJETIVAS**.

As interjeições, entre outras coisas, podem expressar:

admiração	advertência	aplauso	saudação
desejo	espanto	dor	silêncio

## Exercício

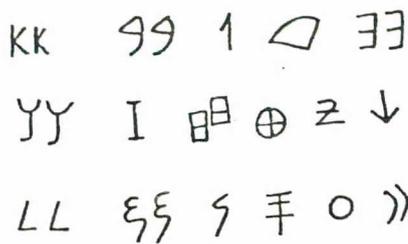
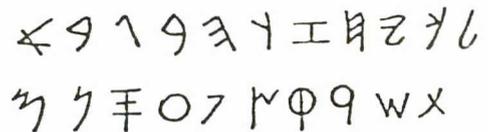
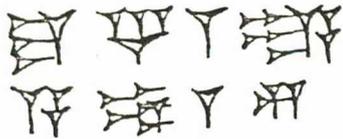
Coligue a segunda coluna de acordo com a primeira:

Tomara!	(2) silêncio
Psui!	(7) desejo
Olá!	(8) dor
Ótimo!	(5) admiração
Puxa!	(6) espanto
Ah!	(3) saudação
Cuidado!	(7) advertência
Ui!	(4) aplauso

## UM CANTINHO PARA A ORTOGRAFIA

### A conquista das letras

Durante muitos e muitos anos, a humanidade viveu não sabendo se comunicar através da língua escrita. Nossos antepassados, então, viviam de maneira pouco diferente dos animais: habitavam cavernas que a própria natureza abria nas rochas e alimentavam-se de ervas, frutas e carnes, que conseguiam em perigosas caçadas.



GDVILIVS-M-FA-N  
COS-PRIMVS-NAVAL  
EM-DESICVL-EFCLA  
SENICA I° INIERKAL

A invenção da escrita trouxe enormes progressos para a humanidade. Como você já sabe, todo o conhecimento, todas as descobertas e experiências — de hoje e do passado — chegam até nós através do livro, do jornal, das revistas, enfim, da língua escrita.

É a escrita, pois, que torna possível o acúmulo de conhecimentos de todos os campos e sua transmissão fiel de geração para geração. Assim, não precisamos redescobrir o que os outros já têm descoberto; podemos avançar a partir do ponto onde eles chegaram.

Responda:

1. Todos os conhecimentos, todas as descobertas ou as invenções poderiam ser transmitidos fielmente sem a escrita? Por quê?

*Espera-se que o aluno responda negativamente.*

*As razões são muitas; entre elas podem ser citadas:*

- a quantidade enorme de conhecimentos, descobertas e invenções e a limitação da memória humana.*
- a facilidade com que se distorcem ou alteram as informações que são passadas oralmente.*

Por que a escrita foi uma grande invenção?

A escrita foi uma grande invenção porque, através dela, foi e será possível reunir conhecimentos de todos os cam-  
pos e transmiti-los fielmente de geração para geração,  
tornando possível o progresso.

## ATIVIDADE COMPLEMENTAR

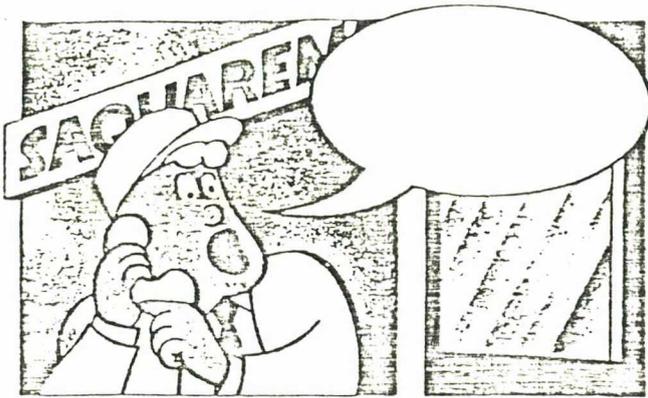
Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- |                                 |                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Não entender patavina.       | ( 1 ) Não entender nada.             |
| 2. Por um triz.                 | ( 3 ) Estar sempre em briga.         |
| 3. Ser como o cão com o gato.   | ( 4 ) Ficar contrariado, com raiva.  |
| 4. Morder os lábios.            | ( 5 ) Andar distraído.               |
| 5. Andar com a cabeça no ar.    | ( 2 ) Por pouco.                     |
| 6. Surdo como uma porta.        | ( 6 ) Ser muito surdo.               |
| 7. Não ter nada com o peixe.    | ( 8 ) Zangar-se, mostrar na cara.    |
| 8. Ficar de nariz torcido.      | ( 7 ) Não ter nada a ver com o caso. |
| 9. Arriscar a pele.             | ( 10 ) Ter muito medo.               |
| 10. Ficar com os cabelos em pé. | ( 9 ) Expor-se a um perigo.          |

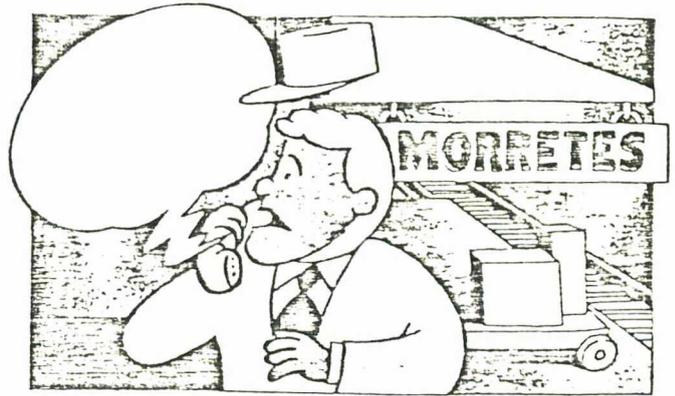
- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. Custar os olhos da cara.      | ( 8 ) Pensar muito.                       |
| 2. Deixar alguém de boca aberta. | ( 9 ) Não fazer nada.                     |
| 3. Falar pelos cotovelos.        | ( 5 ) Lutar com todos os recursos.        |
| 4. Ter cara de poucos amigos.    | ( 4 ) Ser carrancudo, estar de mau humor. |
| 5. Lutar com unhas e dentes.     | ( 6 ) Saber de cor e salteado.            |
| 6. Saber na ponta da língua.     | ( 3 ) Falar muito.                        |
| 7. Bicho de sete cabeças.        | ( 1 ) Custar muito caro.                  |
| 8. Quebrar a cabeça.             | ( 2 ) Causar grande espanto.              |
| 9. Ficar de braços cruzados.     | ( 7 ) Coisa muito complicada.             |

Agora, você, juntamente com o seu grupo, irá compor pequenos parágrafos com as expressões que o professor distribuirá. Em seguida, um representante do grupo lerá para a classe o trabalho realizado.

A respeito da validade da utilização dos quadrinhos em livros-texto, sugerimos ao colega as obras sobre o assunto que constam na bibliografia.



Chefe de Saquarema falando



Chefe de Morretes ouvindo

## ESTUDANDO A GRAMÁTICA DE NOSSA LÍNGUA

### A FRASE E SEUS TIPOS

O homem é um ser de linguagens

Por onde quer que nos voltemos, encontraremos o homem comunicando-se através de linguagens que ele próprio criou. É por isso que ele pode ser definido como o animal que se comunica, o criador de meios de comunicação, o criador de códigos, o ser de linguagens.

As linguagens utilizadas pelo homem, como você já sabe, podem ser divididas em dois grupos:

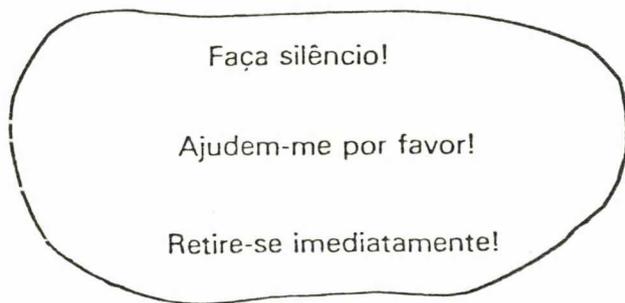
- o da linguagem verbal
- e
- o da linguagem não verbal.

Como você estudou, na unidade anterior, a linguagem verbal é a linguagem que utiliza palavras, escritas ou faladas.

Quando nos comunicamos através da linguagem verbal, isto é, através de palavras, selecionamos aquelas que melhor expressam o que queremos transmitir.

Às vezes, com uma só palavra conseguimos transmitir uma idéia, um sentimento, uma ordem... Outras vezes, necessitamos de mais palavras para transmitir nossa mensagem. Tudo depende das circunstâncias e da nossa vontade.

Observe os dois conjuntos de mensagens:



Como se pode ver, entre os dois conjuntos há uma diferença:

as mensagens do primeiro estão formadas por uma única palavra, enquanto as do segundo, por duas ou mais palavras,

e

há uma semelhança:

ambos expressam a mesma idéia, a mesma mensagem.

As mensagens dos dois conjuntos dá-se o nome de frase.

**Frase é uma mensagem transmitida através de uma ou mais palavras.**

As frases são empregadas em nossas mensagens com diferentes finalidades:

- declarar algo a respeito de alguém ou de alguma coisa;
- perguntar algo a alguém;
- mandar alguém fazer ou deixar de fazer alguma coisa;
- exteriorizar um estado de alma;
- exteriorizar um desejo.

Vamos comprovar o que se disse?

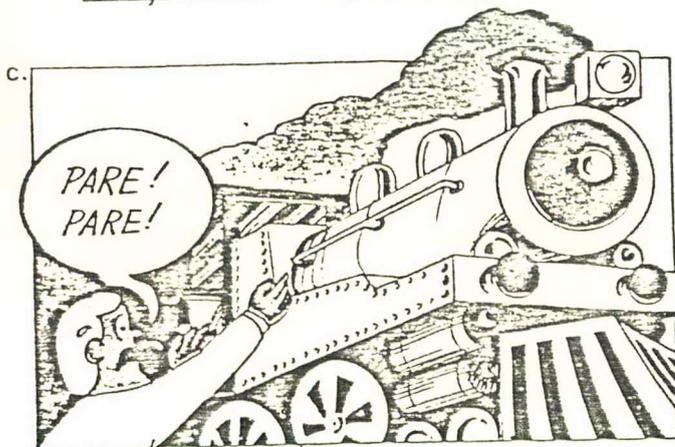
Observe os quadrinhos e preencha as lacunas:



Através da frase, declara-se algo a respeito de alguém.



Através da frase, pergunta-se algo a alguém.



Através da frase, manda-se alguém fazer alguma coisa.



Através da frase, exterioriza-se uma emoção.



Através da frase, exterioriza-se um desejo.

Você completou corretamente as lacunas? Confira lendo o esquema abaixo:

Através das frases

- declara-se algo a respeito de alguém ou de alguma coisa;
- pergunta-se algo;
- manda-se alguém fazer algo;
- exterioriza-se um estado de alma (admiração, emoção, medo, surpresa etc.);
- exterioriza-se um desejo.

Das situações há pouco observadas, resultam cinco tipos de frases:

FRASE

- DECLARATIVA
- INTERROGATIVA
- IMPERATIVA
- EXCLAMATIVA
- OPTATIVA

## Exercícios

Classifique as frases abaixo, colocando nos parênteses:

- D, para frase declarativa
- I, para frase interrogativa
- IM, para frase imperativa
- E, para frase exclamativa
- O, para frase optativa

- ( D ) Perto do quilômetro 36, um carro quase foi atropelado!
- ( E ) Que susto! Um trem fantasma!
- ( IM ) Abram a linha, abram a linha!
- ( O ) Que Deus te proteja, Marcelo!
- ( I ) Como terminou a aventura?

Escreva duas frases:

imperativas: \_\_\_\_\_

exclamativas: \_\_\_\_\_

optativas: \_\_\_\_\_

## UM CANTINHO PARA A ORTOGRAFIA

Uma dificuldade para a grafia: um mesmo som representado por letras diferentes.

Um som, várias letras... É isso que complica a nossa grafia. Muitas vezes hesitamos ou erramos até. **Jibóia** é mesmo com **j**? Não é com **g**, não? E **gesto** é com **g** mesmo? E **faxina** está bem assim? O **jeito** (com **j**), não poucas vezes, é consultar um dicionário...

Nesta seção de ortografia, vamos ver mais alguns casos de um som representado por mais de uma letra. São casos bem simples, como você verá.

1. O som **nhê**, cujo símbolo é /**ñ**/, é transcrito pelas letras **nh**, conforme os exemplos: ganho, lenha, ganhe.
2. O som **lhê**, cujo símbolo é /**ļ**/, é transcrito pelas letras **lh**, conforme os exemplos: velho, folha, bclha.
3. O som **rrê**, representado por /**R**/, é transcrito muitas vezes pelas letras **rr**, conforme os exemplos: carro, guitarra, aterro.

## ESTUDANDO A GRAMÁTICA DE NOSSA LÍNGUA

O homem é o animal-da-linguagem, o bicho-comunicação, o único animal que fala e que consegue expressar numa folha de papel seus sentimentos.

A linguagem é inseparável do homem, seguindo-o em todos os seus atos.

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem expressa seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, suas vontades... o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado... a base última e mais profunda da sociedade.

Se a linguagem é um bem incomparável, por que não dedicar algumas horas para estudá-la? Você não estuda a história e a geografia de seu país, conhece-lhe os costumes, as tradições...? Por que não saber também um pouco mais sobre a língua portuguesa?

### 1. Que é uma língua?

Uma língua pode ser considerada como um conjunto infinito de frases diferentes — o que possibilita a transmissão de um conjunto infinito de mensagens. Mesmo que falássemos ou escrevêssemos a vida inteira, não esgotaríamos o número de frases possível numa língua.

Os sistemas de comunicação utilizados por outros animais não são assim. A linguagem animal, que se processa através de frases-gritos, permite a transmissão de um número bem pequeno de mensagens. Os chimpanzés, por exemplo, dispõem apenas de vinte ou trinta gritos-frases que correspondem a mensagens diversas: grito de alarma, grito de mando, grito do filhote que quer ser acariciado etc.

Vamos sintetizar e reter as informações que você leu há pouco? Responda:

#### a. Que é uma língua?

*Língua é um conjunto infinito de frases diferentes.*

#### b. Qual a diferença entre o sistema de comunicação utilizado pelo homem e os sistemas de comunicação utilizados pelos outros animais?

*O sistema de comunicação utilizado pelo homem permite a transmissão de um conjunto infinito de mensagens, enquanto aqueles utilizados por outros animais permitem apenas a transmissão de um pequeno número*

### 2. Que é uma frase?

Língua = um conjunto infinito de frases.

E frase?

Observe a resposta de Josué Guimarães à pergunta:

P — A gente nasce escritor ou se torna escritor?

R — Também não sei. Creio que vocês vão continuar na dúvida. Pode ser que a gente nasça escritor, mas se não trabalhar muito, se não escrever muito, jamais virá a sê-lo.

A resposta está formada por partes ou conjuntos, isto é, por pequenas mensagens ou informações que formam a mensagem maior, que é a resposta.

Observe:

Também não sei. Creio que vocês vão continuar na dúvida. Pode ser que a gente nasça escritor, mas se não trabalhar muito, se não escrever muito, jamais virá a sê-lo.

A cada uma das mensagens ou informações cercadas dá-se o nome de frase.

Frase é, pois, a menor mensagem transmitida por palavras.

Na língua falada, ela tem uma entoação ou melodia particular.

Na língua escrita, ela inicia por letra maiúscula e termina por ponto, ponto de interrogação ou de exclamação ou reticências, dependendo do tipo de frase.

Vamos sintetizar e reter as informações que você leu há pouco? Complete:

1. Frase é a menor mensagem transmitida por palavras.
2. Na língua falada, a frase tem uma entoação ou melodia particular.
3. Na língua escrita, ela inicia por letra maiúscula e termina, por ponto, ponto de interrogação ou de exclamação ou reticências, dependendo do tipo de frase.

## Exercício

Leia as frases com a entoação apropriada a fim de exprimir o que se pede entre parênteses:

1. Queridinho! (pena)
2. Queridinho! (zombaria)
3. Que guriazinho! (admiração)
4. Que guriazinho! (irritação)
5. Bom dia! (entusiasmo, alegria, disposição)
6. Bom dia! (mau humor)
7. Bom dia! (ironia)
8. Josué Guimarães escreve romances. (tom declarativo)
9. Josué Guimarães escreve romances? (tom interrogativo)
10. Josué Guimarães escreve romances! (tom exclamativo)

## Tipos de frase

Há cinco tipos de frase:

- **declarativa** — com a qual enunciamos um juízo a respeito de alguém, ou de alguma coisa:  
Desde garoto senti inclinação pelos livros.  
O autor não gosta de vida social intensa.
- **interrogativa** — com a qual perguntamos alguma coisa:  
Por que você escolheu ser escritor?  
Na escola você era bom aluno?
- **imperativa** — com a qual atuamos sobre alguém levando-o a praticar ou deixar de praticar alguma coisa:  
Meia volta!  
Escreva mais depressa!
- **exclamativa** — com a qual exteriorizamos admiração, irritação, desprezo, surpresa, ou outro estado de alma:  
Que absurdo!  
Puxa!
- **optativa** — com a qual expressamos um desejo:  
Bom fim de semana!  
Deus te abençoe!

## Exercício

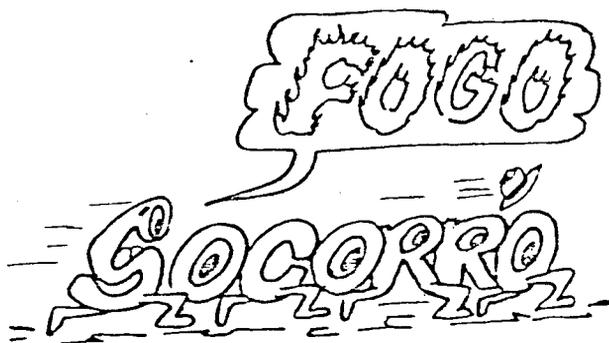
Numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- |                        |   |
|------------------------|---|
| 1. frase declarativa   | (4) Ah! senhor, que grande escritor!        |
|                        | (4) Que bom!                                |
| 2. frase interrogativa | (5) Seja bem-vindo, senhor!                 |
|                        | (3) Rua! Suma daqui!                        |
|                        | (1) Ele joga futebol muito mal.             |
| 3. frase imperativa    | (3) Abra a porta e jogue fora esse cigarro! |
|                        | (3) Deixe de fumar!                         |
| 4. frase exclamativa   | (1) Fumar prejudica a saúde.                |
|                        | (2) Quem falou?                             |
|                        | (1) Todos já falaram.                       |
| 5. frase optativa      | (1) Ele não se preocupa com a crítica.      |

## 4. Frase, período e oração

A frase pode ser formada

- sem nenhum verbo:  
Fogo!  
Socorro!
- com um verbo:  
Faça fogo!  
Socorra-me!
- com mais de um verbo:  
Mandei que fizessem fogo!  
Espero que você me socorra.



- Se a frase estiver formada **sem verbo**, recebe o nome de **frase**.
- Se a frase estiver formada com um **verbo**, pode receber o nome de **frase**, **período** (simples) ou **oração**.
- Se a frase estiver formada com **mais de um verbo**, pode receber o nome de **frase** e **período**. Neste caso, o período é composto, formado por tantas orações quantos forem os verbos. Como você pode observar, o termo **frase** é o termo mais geral, mais abrangente: todo período ou oração pode receber o nome de frase.

## Exercícios

1. Complete adequadamente as lacunas com os termos frase, período e oração:
  - a. Não escolhi ser escritor, aconteceu. ( frase - período )
  - b. Desde garoto senti inclinação pelos livros. ( frase - período - oração )
  - c. Que infância! ( frase )
  - d. Para escrever, os autores se baseiam naquilo que os jornais publicam. ( frase - período )
  - e. O autor confessou que ler é importante. ( frase - período )
  - f. Redação: bom. ( frase )
  - g. Matemática: péssimo. ( frase )
  - h. Josué Guimarães sentiu medo e responsabilidade quando viu seu primeiro livro publicado. ( frase - período )
  - i. E como são suas notas? ( frase - período - oração )

## 2. Construa uma frase

- a. declarativa: \_\_\_\_\_
- b. interrogativa: \_\_\_\_\_
- c. imperativa: \_\_\_\_\_
- d. exclamativa: \_\_\_\_\_
- e. optativa: \_\_\_\_\_

# STUDANDO A GRAMÁTICA DE NOSSA LÍNGUA

## A COMUNICAÇÃO E A FRASE

### Primeira seção

### Introdução

O homem é um ser de linguagens.

Por onde quer que nos voltemos, nós o encontraremos comunicando-se através de linguagens. Ele próprio criou. É por isso que ele pode ser definido como o animal que se comunica, o criador de meios de comunicação, o criador de códigos, o ser de linguagens.

As linguagens utilizadas pelo homem, como você já sabe, podem ser divididas em dois grupos:

- o da linguagem verbal;
- o da linguagem não verbal.

Quando nos comunicamos através da linguagem verbal, utilizamo-nos de frases.

Frases são palavras ou um conjunto de palavras que expressam uma mensagem e tem como características principais:

- uma entoação definida, que é marcada na língua escrita pelos sinais de pontuação;
- uma função ou finalidade, que serve para declarar ou perguntar alguma coisa, mandar alguém fazer alguma coisa ou, ainda, exteriorizar uma emoção ou um desejo.

### Exercícios

1. Coloque os sinais de pontuação que foram retirados do texto:

#### O colégio

Eglantino, em início de alfabetização no MOBREAL, não é de perder tempo. Logo esteja de posse de conhecimentos básicos — do ferramental, diz ele —, pretende matricular-se em colégio.

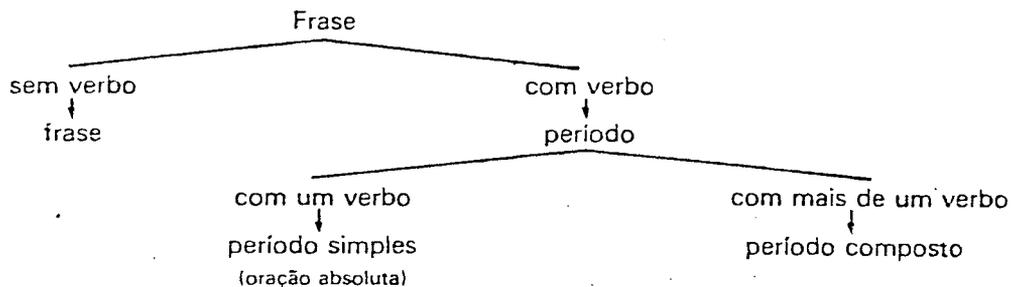
- Que colégio é esse, Eglantino?
- O Colégio Eleitoral. O senhor não leu?
- Bom, esse...
- Ouvi dizer que é muito simples e muito bacana. Como ainda não está funcionando, deve ter vaga pra gente. Então eu pensei...
- Mas esse colégio não é de ensinar, Eglantino. Não vai ter professores. Ou antes, vai ter, sim, mas eles não darão aula.
- Então pra que serve abrir mais um colégio, fazer uma despesa dessas, se não é para dar aula?
- Num certo sentido, eles darão aula, mas não vai ser de Português, nem de Geografia, nem de Matemática. E acho que a aula deles não deve interessar a você, por enquanto.
- Pode haver aula que não interessa? Nesse caso, o professor (sem querer ofender quem não conheço) é incompetente.
- Engano seu, todos serão altamente competentes. Competentíssimos.
- Essa eu não manjei.
- O Colégio vai ser constituído por senadores, deputados e...
- Continuo por fora. O que é que esses distintos vão fazer num colégio?

2. Leia a frase com a entoação apropriada a fim de exprimir o que se pede entre parênteses:
- Ministro! (pena)
  - Ministro! (admiração)
  - Ministro! (zombaria)
  - Ministro! (irritação)
  - Ministro! (carinho)
  - Ele foi, é e será sempre Ministro. (tom declarativo)
  - Seu filho é Ministro? (tom interrogativo)
  - Seu filho Ministro chegou a Ministro! (tom exclamativo)

## Segunda seção

## Frase, período e oração

Observe o gráfico:



Complete de acordo com o gráfico:

- O termo frase é o termo mais geral: aplica-se a mensagens sem verbo e a mensagens com verbo.
- Se a mensagem estiver construída sem verbo, recebe simplesmente o nome de frase.
- Se a mensagem estiver construída com verbo, recebe o nome de período.
- Se o período contiver apenas um verbo, recebe o nome de período simples e a oração, de absoluta.
- Se o período contiver mais de um verbo, recebe o nome de período composto.

## Exercícios

- Escreva, nos parênteses:
  - para frase
  - para frase — período simples (oração absoluta)
  - para frase — período composto
  - (3) "Se choras por ter perdido o sol, as lágrimas não te permitirão ver as estrelas." (Tagore)
  - (3) "Os homens fariam muitas coisas, se não julgassem tantas coisas impossíveis." (Malecherbes)
  - (2) "O homem otimista tem bondade no coração, amor no olhar, silêncio nas palavras e sorriso nos lábios."
  - (2) "O fracasso é também crescimento." (Rosário Curado)
  - (3) "Grande homem é aquele que não perdeu o coração de criança." (J. Wu)
  - (2) "As grandes dores são mudas." (A.C. Jesus)
  - (3) "Grande é aquele que sabe esquecer-se a si mesmo para fazer os outros felizes." (S.T.)
  - (3) "Tudo vale a pena se a alma não é pequena." (Fernando Pessoa)
  - (2) O sorriso é o idioma do amor universal.
  - (3) "Nada do que é feito por amor é pequeno." (C. Lubich)
  - (1) Calma!
  - (1) Cuidado!

Transforme o período simples em frase sem verbo. Siga o modelo:

Os alimentos foram ingeridos pelas crianças.

*A ingestão dos alimentos pelas crianças.*

a. O dinheiro foi extorquido pelos desonestos.

*A extorsão do dinheiro pelos desonestos.*

b. Os caminhos foram obstruídos pelos trabalhadores.

*A obstrução dos caminhos pelos trabalhadores.*

c. As palavras foram transcritas pelos alunos.

*A transcrição das palavras pelos alunos.*

d. As licenças foram concedidas pela direção.

*A concessão das licenças pela direção.*

e. Novos alunos serão admitidos pelas escolas.

*A admissão de novos alunos pelas escolas.*

Transforme o período simples em frase sem verbo. Siga o modelo:

O amigo não foi fiel.

*A infidelidade do amigo.*

a. O texto não é legível.

*A ilegibilidade do texto.*

b. A lei não é flexível.

*A inflexibilidade da lei.*

c. O decreto não é legítimo.

*A ilegitimidade do decreto.*

d. O credor não foi sensível.

*A insensibilidade do credor.*

e. O aluno não tinha capacidade.

*A incapacidade do aluno.*

Transforme os dois períodos simples num período composto. Siga o modelo:

Eu conheço uma pessoa.

Esta pessoa faria o trabalho.

*Eu conheço uma pessoa que faria o trabalho.*

a. O jogador pensava na torcida. A torcida gritava ruidosamente.

*O jogador pensava na torcida que gritava ruidosamente.*

b. Eu ouvi a música. A música está nas paradas de sucesso.

*Eu ouvi a música que está nas paradas de sucesso.*

c. Vocês participarão da exposição. Ela se realizará amanhã.

*Vocês participarão da exposição que se realizará amanhã.*

d. O professor conhece alguns livros. Os livros tratam de energia nuclear.

*O professor conhece alguns livros que tratam de energia nuclear.*

e. A moça vestia um casaco. O casaco combinava com a saia.

*A moça vestia um casaco que combinava com a saia.*