

PORTUGUÊS FALADO E ENSINO DA GRAMÁTICA

Ataliba T. de Castilho

Universidade Estadual de Campinas

O momento atual de ensino da Língua Portuguesa é de grande perplexidade. Os alunos de 1º e 2º graus não procedem uniformemente de uma mesma classe social. A Universidade não está preparando professores para as novas realidades do ensino. A Lingüística brasileira estendeu extraordinariamente suas áreas de atuação, comprometeu nossas certezas nas lições da Gramática Tradicional, e embora apresente sugestões muito estimulantes, ainda não produziu obras de conjunto, capazes de tomar o lugar dos trabalhos criticados. Finalmente, deteriorou-se a carreira do magistério, e o Estado nem sempre consegue acompanhar a rápida expansão das cidades, provendo-as do pessoal e do equipamento necessários ao ensino.

Como então atuar num quadro de tão grandes dificuldades? Apresento aqui à discussão dos Colegas uma alternativa de trabalho que me parece viável dentro das atuais condições da sociedade nacional. Limito-me ao ensino da gramática, e proponho que ela seja considerada no contexto social em que vivemos, e que assuma uma perspectiva teórica primeiramente funcional-explanatória e somente depois formal-classificatória, invertendo-se o ritmo atualmente observado nas práticas escolares.

Dividi o texto em quatro partes: (1) exame das crises com que se defronta o ensino, particularmente da Língua Portuguesa; (2) avaliação das propostas de solução ora disponíveis; (3) proposta de uma concepção de interesse pedagógico sobre a língua e sobre a gramática; (4) passos a dar para a incorporação da língua falada no ensino da gramática.

Como proposta, este trabalho só terá valor se despertar debates e reflexões. É esse o convite que estendo aos Colegas que co-

miço partilhem das ansiedades e das esperanças sobre o ensino da Língua Portuguesa, nesta virada de século.

1 — AS TRÊS CRISES DO ENSINO

Em seu dia-a-dia, o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises distintas, cuja discussão é de fundamental importância para a busca de soluções: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

1.1 — A primeira crise diz respeito às mudanças da sociedade brasileira, sobretudo no que toca ao rápido processo de urbanização e seus reflexos no ensino formal.

Como bem assinala Bortoni-Ricardo (1985), o atual processo de urbanização por que passa o país é um fenômeno tardio, se comparado com o que ocorreu na Europa. Naquele continente, a urbanização ocorreu nos séculos XVI e XIX, sendo que em alguns países já havia principiado na Idade Média. Os europeus buscaram as soluções pedagógicas para os problemas suscitados pelas migrações para as cidades, um fenômeno que somente agora afeta o Brasil e outros países latino-americanos. Apenas por isto já se pode concluir como é ilusório buscar nos sistemas de ensino dos europeus as soluções para os nossos problemas.

Alguns números mostram a intensidade do processo de urbanização no país. Vê-se no estudo de Joseph Love sobre o Estado de São Paulo, que em 1872 a capital dos paulistas contava com escassos 31.000 habitantes, e não podia rivalizar com as capitais do Nordeste. Em 1970, a Grande São Paulo "ocupava o oitavo lugar entre as maiores áreas metropolitanas do mundo, com 6.000.000 de habitantes na capital propriamente dita e 8.000.000 no total" Love (1982:17). Nesse mesmo ano, 80% da população era considerada urbana, cifra que certamente se acentuou na década atual. Ora, em 1920, dois terços da população economicamente ativa concentravam-se na zona rural. Essa virada ocorreu no país todo, e implicou uma mudança de valores. Deixou-se de discriminar a vida urbana e de exaltar as virtudes da vida no campo, as famílias se

mudaram progressivamente para as cidades, constituindo-se um novo "sentimento de comunidade".

Curiosamente, à medida que o Brasil se urbanizava, mesmo os lingüistas brasileiros mais profundamente tocados pelo lado social da linguagem, preocuparam-se mais com o rural do que com o urbano. Durante os anos 50 e 60, desenvolveram-se vários projetos de Dialetoologia Rural, voltados para a cata de vocábulos e de expressões residuais, perdidos nas pequenas comunidades do campo. Foi preciso esperar os anos 70 para que a fala das grandes concentrações urbanas passasse a ser objeto de estudos: aí estão para comprová-lo o Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta, descrição do português culto falado em Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, e o Projeto Censo Lingüístico do Rio de Janeiro, descrição da linguagem dos analfabetos e dos alunos de 1º e 2º graus da cidade do Rio de Janeiro.

Ora, até que ponto o falar rural permeou o falar urbano? Qual é efetivamente o dinamismo do português urbano em face da linguagem trazida pelos migrantes rurais? Precisamos de estudos empíricos sobre os embates dessas duas modalidades, para aí assentar as estratégias do ensino. Num primeiro trabalho nessa área promissora, Bortoni Ricardo (1985: 247) concluiu, após cuidadosas mensurações, que os falantes rurais quando expostos às pressões do padrão urbano tendem a adquirir as terminações verbais mais diferenciadas e a expressar a concordância na forma redundante própria a essa modalidade. Rodrigues (1987) mostrou que os falantes do "português popular" que vivem em São Paulo aplicam a regra de concorância verbal quando o sujeito é da terceira pessoa, naqueles casos em que a forma verbal do plural apresenta saliência fônica em relação à forma do singular. Nas demais situações, essa regra tem probabilidade menor de ser aplicada.

De toda forma, é um fato inelutável que a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sócio-cultural do alunado de 1º e 2º graus. Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana — para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos — e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados e mal adaptados às cidades. Entre os primeiros estudos sensíveis a essa nova clientela que começa a aparecer, gostaria de destacar Franchi (1984).

1.2 — Mas há também uma crise científica em marcha. O pêndulo que assinala o paradigma lingüístico vigente novamente oscila, e vai deixando o pólo da linguagem como enunciado, e se desloca para o pólo da linguagem entendida como enunciação. Já não se postula mais a linguagem como um código abstrato, e se incorporam às análises do enunciado as condições de sua produção. Em consequência, o eixo da indagação científica se desloca da análise taxonômica dos produtos lingüísticos para a análise dos processos psicossociais que constituem esses produtos.

Os professores que têm hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam na Universidade a considerar a língua como um enunciado, isto é, como um fenômeno homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se estabelecem entre eles, formando um código abstrato. A reflexão gramatical era exclusivamente formalista, oscilando entre o Estruturalismo (e seus níveis fonológico e gramatical) e o Gerativismo (e sua sintaxe concebida como um objeto autônomo, independente do contexto social). A oração é nesse modelo o nível máximo de observação, e o texto é entendido como um objeto estético-literário, sobre o qual não cabem reflexões gramaticais. Nas Faculdades de Filosofia mais atrasadas, ficava-se mesmo na Gramática Tradicional, entendida reductivamente como um exercício de classificação de constituintes sintáticos e de curiosidades morfológicas.

Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser descoladas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica; a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a natureza da competência comunicativa conversacional, as pressuposições e inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. Constitui-se toda uma série de novas disciplinas para explorar os diferentes aspectos da Pragmática lingüística: a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica Argu-

mentativa, A Análise do Discurso, a Lingüística do Texto: Schlieben-Lange (1973, Dascal (org., 1982), Levinson (1983).

O entendimento da língua como um fenômeno homogêneo, que predominou quando os atuais professores faziam seu Curso de Letras, é em si bastante "unidisciplinar", e tem o efeito de segregar a Lingüística no meio das outras Ciências Humanas. Infelizmente, a maioria dos programas universitários da disciplina de Língua Portuguesa continua a perfilhar esse ponto de vista, e isso só pode dificultar o ajuste do professor secundário aos desafios de seu tempo.

Ora, o entendimento da língua como um fenômeno heterogêneo é em si bastante interdisciplinar e visa a integrar a Lingüística no seio das Ciências Humanas, notadamente a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Etnografia. A atividade de pesquisa interdisciplinar assinala fortemente as preocupações científicas atuais, e nossos Cursos de Letras deveriam repercutir a integração das áreas do conhecimento, fragmentadas pelo espírito positivista. Esses cursos deveriam rever seus conteúdos programáticos, incluindo os estudos da língua como enunciação, pois isto, além do mais, responde às necessidades pedagógicas de nosso tempo, e continuando a ministrar cursos que entendem a língua como um código, pois não se trata de substituir uma moda por outra. E os professores de Língua Portuguesa ora em exercício terão de fazer um enorme esforço para pôr-se em dia, e poder assim ministrar aos seus alunos um ensino mais sintonizado com as exigências de nossa época.

1.3 — A terceira crise é a do magistério. Ela soma aos dois problemas anteriores a desvalorização de nossa profissão. As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a "o que ensinar", "como ensinar", "para quem ensinar" e até mesmo "para que ensinar"

Por um lado, somam-se as deficiências de formação do magistério. Oitenta por cento dos professores de 1º e 2º graus da rede pública do Estado de São Paulo — para falar de uma realidade que me é mais próxima — foram formados por faculdades isoladas, mantidas por entidades privadas. Esses professores receberam ali

uma formação conservadora, válida — talvez — para tempos que já passaram. Não conviveram com estudantes movidos por outros interesses, uma condição só disponível num verdadeiro campus universitário. Não se expuseram aos novos ventos da história, refletidas nas modernas análises sociológicas da realidade brasileira e na controvérsia lingüística atual.

Por outro lado, ao se integrarem no mercado de trabalho, receberão salários bem inferiores àqueles vigentes nos anos 60, quando o ensino público era um de nossos orgulhos mais fundamentados. Um professor secundário paulista ganhava então 2/3 do que recebia um professor catedrático em tempo integral, valor que foi reduzido hoje para 1/4. Com isso, mais mulheres entraram na carreira, pois o trabalho das mulheres continua em nossa sociedade a ser incorretamente considerado como um bico.

Finalmente, os materiais didáticos disponíveis são repetitivos, e pressupõem uma uniformidade entre os alunos que não existe mais. Sobre eles, pesa a necessidade de dar atendimento ao tipo de avaliação implícita nos vestibulares das cruzinhas e nos concursos públicos fundados nas gramatiquices inúteis. Felizmente já algumas universidades estão abandonando esses esquemas e organizam vestibulares que selecionarão alunos mais reativos, mais alertas, com mais espírito crítico, o que certamente implicará uma alteração das práticas escolares vigentes no 1º e 2º graus. Em síntese, já se aproxima o momento em que os alunos deixarão de ser "amestrados" para serem realmente educados, rompendo-se o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro.

2 — AS PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

Sobre esse pano de fundo, vejamos agora quais as avaliações e as propostas de solução que têm sido apresentadas. Mesmo correndo o risco de caricaturar, vou apresentar essas avaliações entre aspas, resumindo as opiniões mais em voga.

1. "O ensino do português em particular e o ensino em geral sofreram uma queda de nível, e os alunos não se interessam pelo

que a escola lhes quer ensinar. Os culpados por tudo isso são os casais modernos, que descaram da educação de seus filhos, e dos lingüistas, que em lugar de condenar os erros de linguagem, concordam com eles".

Não creio que o nível das escolas tenha caído. O que acontece é que as classes sociais até aqui excluídas da escola passaram a procurá-la, mas isto representa um bom problema. Quanto ao aludido desinteresse dos alunos, trata-se de uma compreensível reação ao tipo de ensino que lhes é ministrado. A culpabilidade dos lingüistas, decorrente de incompreensões acerca da teoria da variação lingüística, foi avaliada em outra ocasião: Castilho (1983).

2. "Uma das soluções para a melhoria do ensino do Português seria restabelecer o Latim".

A Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna endossou essa recomendação, restringindo-a ao 2º grau, e tendo-se acautelado relativamente ao alcance desse remédio, que reconhece abranger apenas "uma compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos": Comissão (1986: 31).

Acho discutível manter o ensino da formação histórica do Português em nossas escolas. Tenho pensado ultimamente se não seria mais conveniente, nesse nível, desenvolver discussões restritas à implantação do Português no Brasil, cuja realidade fala mais à formação do aluno de 2º grau, deixando a România Velha para a formação universitária do professor de Português. De qualquer forma, não se pode mais aceitar que o domínio efetivo de uma língua decorra do conhecimento de seu estágio histórico anterior.

3. "A função da escola é informar. O professor de Português deve fazer de suas aulas um repositório de informações sobre a língua portuguesa, sobre suas particularidades léxicas e problemas gramaticais".

De acordo com essa avaliação, o ideal do ensino é "fazer da cabeça de nossos alunos um quadro sinótico", como denuncia com razão Ilari (1985b). Ora, em plena era da eletrônica, a escola perdeu definitivamente o antigo papel de centro de transmissão de in-

formações. Ela não pode, e não precisa, competir com a televisão na veiculação de dados. Pode, isso sim, consagrar mais tempo à reflexão sobre a linguagem, e sobre o tipo de informação à qual as populações urbanas estão continuamente expostas. O ensino do Português pode agora "deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passar a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções": Ilari-Possenti (1985: 10).

4. "O objetivo do ensino da língua materna está em alfabetizar e desenvolver nas crianças o hábito da leitura. A língua oral não precisa ser objeto de preocupações para a escola, pois as crianças já chegam falando sua língua".

Ora, a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno "mais próximo" do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações, apontadas no artigo-síntese de Akinnaso (1983). Ela representa uma boa fonte de discussões em classe, um elo primeiro de considerações que preparam o aluno para a língua escrita. Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada.

5. "O objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa é passar o padrão culto".

O ensino brasileiro da Língua Portuguesa tem-se mostrado tradicionalmente avesso à consideração das variedades não cultas da língua. Enquanto predominava a classe média urbana em nossas salas de aula, essa opção não "dava na vista", não trazia problemas à prática escolar, embora perpetuasse a preparação de elites desinteressadas pelo que se passa nos outros estamentos da sociedade nacional. Agora será impossível continuar com essa "tradição absolutista no tratamento da variação lingüística", como destaca com propriedade a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Pesquisas recentes têm demonstrado os efeitos repressivos dessa postura na escola, de que decorre o emudecimento de grande parte dos alunos, sua indis-

posição para identificar-se com o ensino institucionalizado, e a pecha de "burros" que logo lhes é atribuída. Os especialistas têm recomendado que se ensine a modalidade culta além da que já é dominada pelos alunos oriundos das classes baixas: Lemle (1978). As mesmas Diretrizes do MEC recomendam, quanto à formação do professor, "uma reformulação dos conteúdos e procedimentos de ensino da língua, que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades lingüísticas adquiridas no processo natural de socialização": Comissão (1986: 2). Apesar da impropriedade da expressão "língua da cultura", se entendida como "língua culta", esta é uma boa diretriz. E a Profa. Eglê Franchi, que desenvolveu experiências sobre como operar numa situação socialmente estigmatizada, recomenda a realização de exercícios "destinados diretamente a estimular a reprodução e produção de textos", com as seguintes características: "reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo; levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções; caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e da comunicatividade (valorização do dialeto da criança); levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular; levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão": Franchi (1984: 9). Em suma, a norma culta é o alvo final do ensino da Língua Portuguesa, mas nem sempre deve ser o ponto inicial, e o professor deverá considerar os meios para iniciar seus alunos nesta sorte de "bilingüismo interno".

6. "A solução para a crise do ensino da Língua Portuguesa é alterar radicalmente o currículo mínimo de Letras".

Esta avaliação põe na ordem do dia a velha crendice brasileira de que se altera a realidade através da alteração das leis.

A hora atual não exige uma modificação da moldura legal. Precisamos mesmo é mexer no quadro. E altera-se o quadro deixando as leis como estão e mudando as atitudes: (1) Mudando a atitude da Universidade, que deveria reformular os conteúdos das

disciplinas, de forma a incluir o estudo da linguagem como enunciação, prosseguindo, entretanto, no estudo da linguagem como enunciado. Em nossa área, o que conta é a acumulação das experiências, e não a substituição de uma moda por outra — nunca é demais insistir. Muitas propriedades do Português do Brasil têm sido identificadas pela Sociolinguística e pela Sintaxe. Entretanto, nas situações de ensino, continuamos a nos servir de gramáticas que se concentram na língua escrita literária, quando não privilegiavam fenômenos hoje só perceptíveis no português europeu. (2) Mudando a atitude das Secretarias da Educação, que deveriam sistematizar os cursos de reciclagem dos professores. Estudos da sociedade brasileira, estudos lingüísticos e estudos dos procedimentos pedagógicos deveriam integrar os programas dessas atividades, organizadas sob a forma de cursos e de grupos de trabalho, e entendidas como uma iniciativa de caráter permanente.

3 — CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A LÍNGUA E A GRAMÁTICA

A solução das crises aqui identificadas é uma tarefa que deve envolver a cidadania, o Estado (através de suas Universidades e Secretarias da Educação) e o magistério.

Vou concentrar-me nas tarefas que os professores secundários e universitários poderiam desenvolver, tendo em vista a melhoria da competência profissional dos responsáveis pelo ensino da gramática.

A competência profissional é uma condição inarredável para a melhoria do ensino do Português. A primeira luta do professor será pela formação de sua cultura individual. Para desenvolver sua competência no que diz respeito ao ensino da gramática, o professor precisa ter um ponto de vista sobre o objeto de sua profissão, a língua portuguesa, e um ponto de vista sobre a gramática.

Não será necessário repetir que os professores de Língua Portuguesa — tanto quanto os sociólogos, os psicólogos e outros especialistas — lidam com um "objeto escondido". Isto é, o campo sobre que aplicam seus esforços de reflexão e de ensino não é visível,

não é concreto, pois a língua esconde-se no aparato cognitivo do ser humano.

Para configurar seu objeto, eles dependerão de uma teoria sobre a língua — e aqui gostaria de restituir esse termo ao seu sentido original, que é o de "visão", "ponto de vista". O professor de Português precisa de um ponto de vista que ilumine o fenômeno cujo funcionamento e estrutura ele vai ensinar. Sem esse esforço intelectual, o professor será um repetidor de manuais, e passará pela vida sem entender muito bem a que veio.

Nos itens seguintes proponho à discussão dos Colegas uma teoria simplificada sobre a língua e sobre a gramática, tendo em conta as necessidades do ensino.

3.1 — O que é a língua?

É embaraçoso constatar que nem sempre temos um entendimento prévio, razoável e claro do que é a língua.

Creio que uma primeira distinção se deve fazer entre linguagem como enunciação e linguagem como enunciado.

A enunciação é o conjunto das circunstâncias que cercam a produção da linguagem, tais como o locutor, o interlocutor, o assunto, o código lingüístico, o canal utilizado e a mensagem, para valer-me dos "fatores da comunicação" propostos por Jakobson (1969). As funções da linguagem e os atos de fala se tornam mais evidentes quando consideramos as condições de produção da linguagem. Durante um bom tempo essas questões foram deixadas de lado, sob a alegação de que não constituíam assunto para a Gramática, devendo ficar reservadas para a Psicologia, a Retórica, etc.

O enunciado é o produto propriamente dito da enunciação, isto é, o texto lingüístico acabado, falado ou escrito. O estudo do enunciado sempre foi o prato forte da Gramática, que reconhece nele três níveis, o fonológico, o morfo-sintático e o semântico. O papel da Semântica nunca ficou muito claro nessa tripartição; quanto ao léxico, ora vem diluído no interior do estudo morfológico, ora vem separado.

Quando se alude à linguagem, normalmente combinam-se propriedades da enunciação com propriedades do enunciado, e isso ocorre nas definições que encontramos em dicionários e em gramáticas.

Pode-se dizer que as definições mais correntes se dispõem em três grandes arranjos, segundo considerem a língua como cognição (definições 1 e 2), como um código (definições 3, 4 e 5), ou como um conjunto de usos (definições 6 e 7):

(1) "A língua é a expressão verbal do pensamento e dos sentimentos". Esta é provavelmente a definição mais corrente, e encontramos nela os seguintes elementos implícitos: (i) por "expressão" entende-se que a língua é um conjunto de sinais vocais ou gráficos, convencionados por uma comunidade; (ii) como esses sinais expressam o pensamento e os sentimentos, segue-se que previamente à expressão há uma atividade mental, cognitiva, que representa por assim dizer um primeiro momento da língua; (iii) nessa fase puramente mental, distinguem-se "pensamentos", que são produtos intelectuais ordenados, sujeitos a algum tipo de lógica, de "sentimentos", que são produtos afetivos ilógicos, ou psicológicos. Para ressaltar o componente cognitivo dessa definição, encontra-se também esta outra:

(2) "A língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as orações de sua língua, atribuindo-lhes uma interpretação semântica (língua como competência), ou produzir um número infinito de orações, atribuindo-lhes uma representação fônica (língua como execução).

Algumas reflexões sobre o que é "interpretar semanticamente" uma oração destacam a incompletude da definição (2). Sejam as seguintes orações:

(1) Vai chover logo mais.

(2) Prometo comprar um guarda-chuva para você.

A oração (1) pode provocar no interlocutor diferentes interpretações, dependendo da situação em que foi dita, quem a disse, para quem a disse, e quais os pressupostos que envolviam os interlocutores.

Uma primeira interpretação pode ser

(1a) Meu interlocutor está informando que o tempo vai mudar.

O que aconteceu aqui foi uma descofificação dos signos verbais contidos em (1). Isto é, o interlocutor recebeu os sinais auditivos ou os sinais visuais correspondentes às palavras que integram (1) e procedeu à sua associação com referentes armazenados em sua mente ou sugeridos por uma situação de fato, como o céu que se escurece, por exemplo. Essa operação fundamenta definições como

(3) "A língua é um conjunto de signos acústicos ou visuais, formados por um significante e por um significado, que funcionam como meio de comunicação".

A associação mecânica entre o significante e o significado não dá conta, entretanto, de uma multidão de outras interpretações semânticas, ou mesmo de mecanismos de significação. Com efeito, comparando (1) a (2) constatamos que há uma diferença semântica entre essas orações. Em (1) alguém "falou e disse", isto é, falou e fez constar o que dizia, provocando, a julgar por (1a), um entendimento "literal" de suas palavras. Dizemos que ocorreu um ato locutório, o qual opera com os verbos constativos. Já em (2) alguém "falou e fez", isto é, ao mesmo tempo em que provocou o entendimento "literal" de suas palavras, estava também executando o que elas faziam constar. Dizemos que ocorreu um ato ilocutório, o qual opera com verbos performativos, termo este calcado no inglês "to perform an action", "executar uma ação". Ocorre um ato ilocutório sempre que advertimos, pronunciamos uma sentença jurídica, conferimos um título ou grau, fazemos uma pergunta, ordenamos. Tanto a pergunta quanto a ordem representam modalidades de orações performativas, pois por meio delas comunicamos nossa intenção de saber (e ao mesmo tempo estamos perguntando), ou comunicamos nosso desejo de que se faça algo (e ao mesmo tempo estamos ordenando). Em suma, o ato locutório "é a execução do ato de dizer algo", e o ato ilocutório "é a execução de um ato no dizer algo", conforme teoriza Austin (1962: 67).

É interessante notar que na interpretação semântica dos atos locutórios a enunciação e o enunciado aparecem como instâncias separadas, o que favorece a antiga estratégia de concentrar os estudos gramaticais unicamente no que foi dito ou escrito, afastando as condições de produção. Já nos atos ilocutórios a enunciação e o enunciado confluem, e não é possível entender o inteiro teor

da mensagem sem levar em conta esse fato; afinal, nos atos ilocutórios, "dizer é fazer". Isto obriga a buscar um novo modelo gramatical, que não entenda a língua exclusivamente como um enunciado acabado, estático.

Voltando agora à oração (1), suponhamos estas outras interpretações:

(1b) Meu interlocutor não está gostando da conversa e quer ir embora, alegando que vem chuva.

(1c) Mas que cara chato, agora quer se fazer de entendido em meteorologia!

Note-se que nenhuma das palavras contidas em (1) autoriza tais interpretações, mas sabemos que esse tipo de análise ocorre na vida do dia-a-dia. Concluímos que nesse caso alguém "disse e insinuou", voluntária ou involuntariamente, conteúdos não autorizados diretamente pela relação significante-significado. Dizemos então que ocorreu um efeito perlocutório. A interpretação feita decorreu de uma associação entre o signo lingüístico e o usuário, e certamente manipulou implícitos que se desencadeiam quando, ao longo de uma conversação, o falante A analisa o interlocutor B, formulando imagens sobre ele e sobre o que ele deve pensar a respeito do falante e do assunto em desenvolvimento. Estas singelas constatações mostram que o conceito (3) é insuficiente: ele pode atender aos atos locutórios, mas deixa de fora os atos ilocutórios e os efeitos perlocutórios. Para levá-los em conta, será necessário dizer que

(4) "A língua é um código semiológico utilizado pelo homem como forma de ação sobre o outro".

O termo "código" é aí tomado em sentido técnico. Quer dizer "conjunto de signos", expressão que constou do conceito (2), mas quer dizer também "conjunto de regras de estruturação". De fato, retomando ainda uma vez a oração (1), pode-se constatar que ela poderia ter figurado como

(1d) Logo mais vai chover

(1e) Chover vai, logo mais

mas nunca como

(1f) * Mais logo vai chover

(1e) * Chover vai mais logo

conquanto (1e) pudesse ser "salva" por recursos entoacionais, como

(1f) Chover vai, mais logo

ou

(1g) Chover vai mais, logo

embora (1g) não parafraseie exatamente (1).

Concluímos que uma língua como a portuguesa conta com regras de combinação das palavras na oração, que permitem arranjos como (1d, e), impedem arranjos como (1f, e) e geram efeitos de sentido distintos como em (1g). Notamos igualmente que a estrutura das palavras obedece a outras tantas regras na combinação de seus constituintes. Assim, temos "chover" em (1) e "comprar" em (2), mas não temos nem * "chovar" nem * "compre"; temos "você" e "vocês", mas não temos "logos", nem "prometos", e assim por diante, o que nos leva à seguinte reformulação:

(5) "A língua é um conjunto de regras internalizadas de estruturação dos signos em sistemas dispostos numa hierarquia".

As regras de estruturação dos signos se subdividem em regras fonológicas, morfológicas e sintáticas.

Se fôssemos agora descrever a língua portuguesa em seus diferentes momentos históricos (português arcaico, clássico e moderno), geográficos (português europeu, brasileiro, africano; no caso do português do Brasil, falares nordestinos, falares sulistas, etc.), sócio-culturais (português culto, português não escolarizado), inter-individuais (português formal, português informal) ou individuais (português de jovens e português de velhos, português de homens e português de mulheres), constataríamos que há uma grande diversidade na utilização do código explicitado nos conceitos (4) e (5). Isto porque a língua em sua utilização assume uma variedade de formas. Assim, deixando de lado o código e considerando os usos desse código, teríamos de reconhecer que

(6) "A língua é um feixe de variantes históricas, geográficas, sócio-culturais, inter-individuais e individuais".

Se a língua é um feixe de variantes, segue-se que o estudo dos usos deveria correlacionar cada um deles com a situação concreta que os gerou. É efetivamente o que vem sendo feito pela Sociolin-

güística e pela Gramática Funcional. Entretanto, apenas os fatores sociais não são suficientes para explicar adequadamente a riqueza de usos de uma língua natural. É preciso também levar em conta as funções da linguagem.

Muitas teorias têm sido formuladas para destacar as funções da linguagem. Vou limitar-me a perfilhar o ponto de vista de Halliday (1973), que estabelece três funções: (1) Função ideacional: é a capacidade de informar e de obter coisas informando. Halliday acredita que o falante representa na língua "diferentes tipos de processos do mundo exterior, incluindo os processos materiais (ação, acontecimento, criação, operação) mentais (percepção, reação, cognição) e abstratos (relação) de todo tipo". (2) Função interpessoal: "abrange todos os usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, incluindo todas as formas de intervenção do falante na situação de fala e no ato de fala". (3) Essas duas funções praticamente esgotam as situações de uso da língua. Entretanto, precisaríamos também postular a função textual, "que 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".

Transmitir informações, comunicar, é a função lingüística presente em praticamente todas as concepções da linguagem. Mas elas habitualmente deixam de fora algumas funções importantes, tais como a de organizar o próprio pensamento e de expressar as emoções (reunidas por Halliday na função ideacional), e a de influir sobre o outro (destacada pela definição 4 e pela função interpessoal de Halliday), ao que se soma a função textual. Isto leva a propor que

(7) "A língua é um feixe de funções ideacionais, interpessoais e textuais".

Poderíamos continuar neste exercício de colecionar e comentar pontos de vista sobre a língua. Na verdade, o pequeno elenco aqui mencionado representa apenas uma amostra das teorias sobre a língua como um objeto científico. Pode-se destacar nelas como traço comum o reconhecimento de que a língua é um conjunto de signos. Ora, os signos lingüísticos vêm sendo estudados de três

ângulos distintos: (1) relação dos signos com os usuários: dimensão pragmática da linguagem; (2) relação dos signos com os referentes: dimensão semântica da linguagem; (3) relação dos signos com outros signos: dimensão sintática da linguagem. As práticas escolares privilegiam a modalidade 3, passam de leve sobre a modalidade 2 e ignoram a modalidade 1. A renovação do ensino da gramática precisará tomar em conta este aspecto.

3.2 — O que é a gramática?

As três grandes "famílias" de concepções sobre a língua, mencionadas no item anterior, correspondem três percepções do que é a gramática:

1. Língua como cognição: a língua é uma capacidade inata do homem, logo, a gramática é um conjunto de regras puramente mentais, que permitem (1) entender as orações que lhe dizem ou que ele lê, (2) produzir orações compreensíveis por outrem, (3) perceber se o interlocutor fala a sua língua ou outra língua. Esta é a gramática implícita ou gramática da competência, que as crianças adquirem quando aprendem a falar: Luft (1985). As gramáticas formais tentam explicitar essas regras.

2. Língua como código: a língua é uma entidade relacional, constituída de elementos dispostos sucessivamente na cadeia da fala, logo a gramática é um conjunto de regras que tentam apreender as regularidades surpreendidas na cadeia da fala. E como a cadeia da fala é unidimensional, a gramática opera com categorias unilineares, exclusivas, postuladas a partir dos seguintes processos: (1) segmentação do enunciado através da comutação e da paráfrase; (2) identificação das regularidades, que serão consideradas como fenômenos gramaticais, e das irregularidades, que serão consideradas como fenômenos lexicais; (3) concentrando agora a atenção nas regularidades da língua, exame das seguintes propriedades: (i) o formato recorrente leva à postulação das classes; (ii) a figuração regular na cadeia linear da fala, identificada pela distribuição, leva à postulação da posição; (iii) a associação regular de uma classe com outras classes, sob a forma de dependência ou

de comando, leva à postulação da recção; (iv) os papéis semânticos assumidos regularmente pelas formas no interior da oração leva à postulação das funções. Esta é a gramática explícita formal, que opera, portanto, com classes, posições, recção e funções. Numa gramática formal (como a Gramática Estrutural e a Gramática Gerativa), a Sintaxe é autônoma com respeito à Semântica, e estas são autônomas com respeito à Pragmática.

3. Língua como um conjunto de usos: a língua é um conjunto de escolhas que o falante procede no sistema, tendo em vista suas necessidades de interação social. Sem negar as categorias identificadas pela gramática formal, a gramática funcional, que perfilha este ponto de vista sobre a língua, entende que cada categoria funcional reflete uma escolha concreta, dentro de um leque de escolhas possíveis. A categoria funcional não é, portanto, senão um ponto de escolha, e não tem por isso o mesmo valor excludente das categorias formais. Como consequência disso, a descrição das expressões lingüísticas deve proporcionar pontos de contacto com o funcionamento em dadas localizações. As orações só podem ser examinadas em seu contexto maior, e a Pragmática se torna um marco globalizador, dentro do qual se deve estudar a Semântica e a Sintaxe: Dik (1978: 21-22) e Halliday (1985: XIX).

3.3 – Em suma

Se as análises e os conceitos apresentados até aqui estiverem corretos, segue-se que o ensino da gramática nas atuais condições da escola brasileira deve levar em conta o seguinte:

(1) A escola não é mais o lugar da difusão da informação. Assim, em vez de passar aos alunos "pacotes acabados" sobre a gramática do Português, o professor poderá transformar a aula de gramática num momento de reflexão, de (re)descoberta das peculiaridades gramaticais de sua língua.

(2) Se essa reflexão estivesse sendo feita por um especialista, a escolha de um único ponto de vista sobre a língua e sobre a gramática seria um imperativo, para que se assegurasse a consistência dos resultados. Uma das críticas mais bem fundadas à Gramática

Tradicional é justamente a de não partir de princípios nítidos, alterando-se o ponto de vista à medida que avança a análise, como demonstraram Ilari (1985) e Perini (1985). Mas enquanto professor, parece que o mais recomendável é proceder a uma abordagem eclética, começando por perguntas de índoles mais funcionalista, que são mais abstratas. Esse tipo de vaivém entre tomar a língua como um fenômeno heterogêneo e como um fenômeno homogêneo tem a vantagem de evitar que se estabeleçam falsas relações de determinação entre as funções e as formas da língua, e a vantagem de descobrir as correlações que inegavelmente aí existem.

(3) Perguntas claras e motivadoras dependem da língua-objeto que estejamos expondo à curiosidade de nossos alunos. Será oportuno selecionar recortes maiores da língua, partindo de textos para as orações, e destas para as palavras e os sons, de forma a (i) destacar o caráter multissignificativo de um mesmo recorte, como atos de fala passíveis de mais de uma interpretação; (ii) caracterizar as classes simbólicas, independentes do contexto, e as classes dêiticas, dependentes do contexto; (iii) evidenciar as correlações entre particularidades do discurso e fenômenos sintáticos, como por exemplo, a propriedade informacional do texto e a substituição ou apagamento de classes, a ordem dos constituintes na oração, etc. Esses fenômenos são mais "visíveis", e daqui poderíamos encaminhar o aluno para matérias mais técnicas, como a estrutura argumental da oração, a estrutura morfológica das palavras e os esquemas fonológicos da língua.

(4) Analogamente, os recortes da língua deveriam ser mais variados, de forma a abranger (i) a variedade não escolarizada e a norma culta; (ii) as variedades regionais; (iii) a língua escrita e a língua falada; (iv) as variedades de registro e as variedades individuais.

(5) Uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita. Exercícios de transcrição de entrevistas, e de "re-escritura" de um trecho transcrito para língua escrita evidenciam rapidamente quais são esses processos, enumerados, aliás, no já citado Akinnaso (1983). Para uma análise emparelhada dessas duas modalidades, proponho a seguinte tipologia:

LÍNGUA FALADA

Conversação Simétrica
(= conversação espontânea, sem planejamento temático)

Conversação Assimétrica
(= situação de entrevista, tematicamente orientada)

Conversação planejada
(= aula, conferência, debate)

LÍNGUA ESCRITA

Texto Coloquial
(= cartas, peças de teatro)

Texto Corrente
(= noticiário de jornal e revistas; relatórios e textos científicos)

Texto Literário
(= gêneros narrativos e gêneros líricos, redigidos com propósitos estéticos).

No item a seguir procurarei detalhar o aproveitamento da língua falada no ensino da gramática.

4 – A INCORPORAÇÃO DA LÍNGUA FALADA NO ENSINO DA GRAMÁTICA

O estudo da língua falada em classe poderá renovar o interesse pela gramática, oferecendo ao mesmo tempo respostas adequadas às atuais incertezas sobre o que se espera do professor de Português.

Proponho que a incorporação do português falado nas práticas escolares se faça em três momentos: (1) Análise pragmática da língua falada. (2) Reflexões sobre o texto falado e o texto escrito: processos de constituição; unidades. (3) Análise gramatical: perspectivas funcionais e formais sobre a sentença e a palavra.

4.1 – A análise pragmática do português falado poderá parecer um grande desafio para os professores de Português. Mas o desenvolvimento em classe de projetinhos de pesquisa sobre o modo como os alunos conversam poderá mostrar-se como uma atividade altamente motivadora. Tal atividade pode desenvolver-se assim: (i) Gravação de conversas espontâneas e de entrevistas com alunos. (ii) Transcrição das entrevistas. Parodiando F. de Saussure, pode-se dizer que “a transcrição da língua falada cria o objeto”. A transcri-

ção e, por assim dizer, uma “meia análise dos dados”. A cada modalidade de transcrição corresponde uma hipótese sobre a língua falada. Para preservar a natureza interacional de uma conversação, será necessário utilizar uma simbologia própria, exemplificada, por exemplo, em Castilho-Prete (1986: 15-16). (iii) Análise conversacional das fitas e de suas transcrições.

A Análise da Conversação examina a oralidade numa forma empírica, renunciando a uma elaboração teórica muito desenvolvida, observando a língua a partir de categorias intuitivas.

A conversação é entendida como o intercurso verbal em que duas ou mais pessoas se alternam, discorrendo livremente sobre questões propiciadas pela vida diária, “fora de ambientes institucionais como o serviço religioso, as audiências de um tribunal, as salas de aula”: Levinson (1983: 284). Além disso, “a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos, e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”: Marcuschi (1986: 11).

A Análise da Conversação tem formulado as seguintes questões a propósito da língua falada:

4.2.1 – “O que leva as pessoas a conversarem?” Diferentes situações levam as pessoas a enjajar-se numa conversação: (i) emissão de conceitos típicos a propósito de nosso conhecimento do mundo: o tempo meteorológico, a vida em casa, algum evento marcante recentemente ocorrido, etc.; esses assuntos constituem uma forma habitual de iniciar uma conversação entre desconhecidos; (ii) exibição de comportamentos sociais e culturais ditados pelas regras de polidez; (iii) emissão de observações convencionais que se espera sejam ditas em determinadas situações sociais: Beaugrande (1980: 342).

É evidente que a condição prévia e fundamental para que haja uma conversação é que duas ou mais pessoas manifestem a intenção de entrar em contacto. Assim, a conversação fica sujeita ao princípio geral da cooperação, e “cada participante reconhece um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita”: Grice (1967: 86). Como uma das conseqüências disso, o texto oral, ao contrário do texto es-

crita, é fruto de uma co-autoria, sendo freqüente que uma oração iniciada por um falante seja concluída por seu interlocutor.

4.1.2 — “Como se estrutura a conversação?” Uma série de processos de estruturação da conversação têm sido identificados e descritos: os turnos, o sistema de correção, os pares adjacentes, e os marcadores conversacionais.

4.1.2.1 — Entende-se por turno o segmento produzido por um falante com direito a voz. O turno é constituído por uma palavra, um sintagma, uma oração, ou toda uma unidade discursiva. Um turno termina no “lugar relevante de transição”, em que o interlocutor pode supor que a intervenção de seu parceiro já se encerrou, e é sua vez de falar. Diferentes dispositivos podem gerar essa convicção, e assim o lugar relevante de transição pode ser entendido como: (i) Um ponto suprasegmentalmente definido. Como ensina Abercrombie (1967: 96), a língua falada é composta de séries rítmicas. O final de uma série rítmica gera a expectativa do próximo movimento do falante. Quando esse movimento não vem, ocorre uma pausa, cuja extensão maior sinaliza ao interlocutor que é sua vez de falar. (ii) Um ponto sintaticamente definido: segmentos incompletos geram no interlocutor o interesse por intervir e tomar o turno, salvo se o falante corrigir a incompletude sintática, abortando o lugar de transição. (iii) Um ponto culturalmente definido: em cada comunidade há regras sociais que governam a passagem de turno. Há passagens consentidas e passagens não consentidas de turno. Na passagem consentida é o falante que estabelece o lugar relevante de transição, escolhendo o próximo falante, dirigindo-se a ele diretamente, por meio de uma pergunta ou do olhar. Quando essa técnica de atribuição de turno não ocorre, ou quando a pessoa escolhida não intervém, ou o locutor retoma a conversação, ou qualquer um dos interlocutores se sente no direito da auto-escolha. Há a passagem não consentida de turno quando um dos interlocutores “assalta” um turno em andamento, valendo-se de diferentes estratégias, que examinei num trabalho anterior: Castilho (1986: 19-22).

4.1.2.2 — Os mecanismos de tomada (ou de preservação) do turno estão ligados ao sistema de reparação e correção, que funcio-

na na língua falada como um processo alimentador da interação. A correção pode ser uma autocorreção, para abortar o ataque ao turno, ou uma heterocorreção, para atacar o turno. Numa análise dos materiais do Projeto NURC/SP sob esse ponto de vista, Barros-Hilgert-Melo (1987) concluíram que a correção serve para apagar o que foi dito, ou para refazer o que foi dito (correção parafrástica), ou ainda para replanejar o que foi dito.

Diferentes fenômenos estão correlacionados com o sistema de reparação e correção. Preti (1988) estuda a sobreposição de vozes que daí decorre, concluindo que essas execuções lingüísticas simultâneas são comuns nas seguintes situações: após uma pausa de cerca de sete segundos, após a produção de um segmento sintaticamente completo, após um fático interrogativo, quando o falante supõe que o interlocutor tinha terminado sua intervenção, nos assaltos ao turno, ou, finalmente, quando um falante quer colaborar com o outro, acrescentando segmentos, corrigindo, discordando, duvidando, perguntando ou respondendo.

Urbano (1987) estuda o corte das palavras, entendido como o abandono de um vocábulo, seguido ou não de sua repetição. O falante corta as palavras quando as articula erradamente, quando hesita no planejamento sintático da oração (por exemplo, quando substitui um verbo por outro), ou quando falha no planejamento semântico da oração (por exemplo, quando se arrepende da seleção de determinada palavra, ou quando a abandona por supor bem entendido seu referente).

4.1.2.3 — Os pares adjacentes são dois turnos emparelhados, e constituem a unidade conversacional mínima. Os pares mais habituais são “saudação/saudação”, “pergunta/resposta”, “reclamação/pedido de desculpas”, “advertência/aceitação ou recusa da advertência”, etc. Dá-se aqui o fenômeno da “preferência”, quando a determinado estímulo verbal do falante A o falante B corresponde com um ato de fala culturalmente esperado, e por isso mesmo estruturalmente não marcado, ou da “despreferência”, quando a esse estímulo corresponde-se com um ato evasivo, negativo, culturalmente inesperado, e por isso mesmo estruturalmente marcado. Marcuschi (1986: 50) lembra que na cultura brasileira um convite para almoçar, entrar em casa de um amigo, etc., gera normal-

mente uma despreferência, sobrevivendo a preferência somente após momentos de insistência por parte de quem convidou.

Várias estruturas sintáticas marcadas podem decorrer de um turno "despreferido", e o turno encaixado ou parentético é um deles:

- (1) L1 — Como eu faço para ir de carro ao Jardim Proença?
L2 — Ah... isso é muito fácil...
Onde você mora?
L1 — No centro.
L2 — Então basta percorrer a Av. Moraes Sales e depois entrar na Av. Princesa D'Oeste na altura do Laurão.

Alguns marcadores conversacionais podem servir para assinalar o começo de uma seqüência parentética, como agora, mas, os verbos de opinião e outros dispositivos como "isto me lembra que...", "por falar nisso...", "ah... antes que me esqueça", etc. Esses marcadores diminuem a congruência do campo semântico, descontinuando a elaboração temática: Keller (1979).

4.1.2.4 — Os marcadores conversacionais, conhecidos na Gramática Tradicional como "palavras expletivas ou denotativas" ou "expressões de realce", na Lingüística do Texto como "sinais de estruturação" e na Análise da Conversação como "organizadores globais" (Sacks-Schegloff-Jefferson 1974), são segmentos quase sempre sintaticamente independentes do verbo, que ocorrem no início, no meio ou no final dos turnos, e que funcionam no monitoramento da fala, na modalização do conteúdo do que se vai dizer, ou mesmo para chamar a atenção do interlocutor, mantendo-o preso à conversação.

Não há classes gramaticais específicas para os marcadores conversacionais, se olharmos a coisa do ponto de vista da sintaxe oracional. Funcionam como tais tanto as classes de palavras (fálcos, substantivos, advérbios, certos verbos) quanto as classes prosódicas (curvas entoacionais, vogais alongadas como i::, u::, a::, consoantes pré-nasalizadas como hmm, etc.).

No português do Brasil, o estudo mais extenso sobre os marcadores conversacionais é o de Marcuschi (1987). Valendo-se do "princípio da defesa da face" formulado por E. Roulet, ele estu-

dou funcionalmente os MCs segundo sejam produzidos pelo falante ou pelo ouvinte, incluindo entre as classes lexicais e prosódicas acima mencionadas também os elementos não verbais, tais como os gestos, o olhar, o movimento corporal. Marcuschi sustenta que os MCs exercem funções estruturadoras relevantes: "como estruturadores, ao operarem na ordem sintagmática, eles seqüenciam unidades, ou seja, segmentam e ligam porções textuais" (p.6) Essas unidades são chamadas "unidades comunicativas" por R. Rath, e correspondem ao parágrafo na língua escrita.

Silva e Macedo (1987) classificam os MCs em iniciadores, de apoio, redutores, esclarecedores, seqüenciadores, resumidores, argumentadores, finalizadores, e estudam sua probabilidade de ocorrência em textos previamente classificados e em diferentes variáveis sociais. Silva (1987) concentra-se nos sinais dirigidos ao ouvinte.

4.1.3 — "Quais são os tipos de textos conversacionais?" As respostas a esta pergunta tomam por ponto de partida as relações sociais entre os falantes, a forma de elaboração temática e a natureza dos materiais lingüísticos utilizados.

4.1.3.1 — H. Steger (apud Marcuschi 1987) propõe que os diálogos integram dois tipos: os simétricos, quando os falantes têm os mesmos direitos na condução da interação, e os assimétricos, quando um deles dirige o processo, propondo o tema e interferindo na distribuição dos turnos. Os diálogos simétricos são as conversações naturais, espontâneas, e os diálogos assimétricos são as entrevistas e as conversações institucionalizadas, tão comuns na vida urbana. Os materiais do Projeto NURC se inserem nesta última modalidade, subdividindo-se em entrevistas argumentativas, quando o locutor discorre genericamente sobre o assunto que lhe é proposto, ou entrevistas narrativas, quando o locutor discorre com maior grau de especificidade, envolvendo-se no assunto.

4.1.3.2 — Quanto à forma de elaboração temática, Ochs (1979) propõe uma diferença entre discurso planejado e discurso não planejado, elencando recursos formais que acompanham a decisão do falante com respeito a desenvolver organizada ou desorga-

nizadamente determinado tema da conversação. No caso dos materiais do Projeto NURC, essa distinção parece explicar melhor que o parâmetro "formal/informal" (que foi uma das hipóteses para a constituição do corpus) as diferenças entre as entrevistas. Com efeito, uma EF, supostamente formal, revela-se na verdade mais planejada que um D2, supostamente informal. E ao contrário, há diálogos tensos, refletidos e portanto mais formais que certas elocuições "formais", em que a informalidade foi uma constante, sobretudo quando se trata de aulas.

Mas há outro aspecto da elaboração temática que parece ter um poder explanatório maior, e consiste no tipo de reação do falante à forma como o interlocutor opina sobre o tema. Temos aqui uma polarização positiva, quando há consenso, e uma polarização negativa, quando há dissenso. A polarização constituída a partir da intervenção permite formular as seguintes hipóteses: (i) polarização positiva: a intervenção de B repete sem acréscimos a intervenção de A; os turnos menores pertencem a B, que se vale de estruturas sintáticas especulares; as orações que constrói têm um número menor de argumentos, representados por SNs elípticos, cujo traço informacional é predominantemente/já mencionado/; (ii) polarização negativa: a intervenção de B contradita a de A; os turnos maiores pertencem a B, que se vale de estruturas sintáticas mais complexas que as de A; as orações que constrói têm um número maior de argumentos, representados por SNs retidos, cujo traço informacional é predominantemente/mencionado pela primeira vez/; há um número maior de relações sintáticas de dependência.

4.1.3.3 — Quanto à natureza dos materiais lingüísticos apurados, Claire Blanche-Benveniste propõe uma classificação em três pontos: muito codificado, medianamente codificado e pouco codificado. Os textos muito codificados se caracterizam pela ocorrência de grande número de fórmulas automatizadas ou cristalizadas, em que são previsíveis 65% das expressões formulaicas utilizadas: esse é o caso dos discursos de boas vindas, apresentação de produtos na tv, discurso parlamentar, conversação telefônica entre profissionais, boletins informativos de tv e rádio, histórias convencionais e adivinhações. Entre os textos medianamente codificados estão as narrações que dependem de uma cronologia, as nar-

rativas autobiográficas, as descrições ou textos definidores (com a estrutura "a é b"), o tipo explicativo ou argumentativo, que relaciona causas e conseqüências. Finalmente, os textos pouco codificados são as entrevistas com respostas curtas, as entrevistas com respostas longas e as conversações entre mais de duas pessoas, cheias de superposições de vozes.

4.2 — Depois que os alunos tiverem sido sensibilizados para as características pragmatias da língua falada — e no item anterior avancei apenas algumas sugestões a esse respeito —, é chegada a hora de principiar a reflexão propriamente gramatical.

Não seria conveniente começar logo pela sentença. O melhor será desenvolver algumas observações sobre o texto, valendo-se das descobertas da Lingüística do Texto: Halliday-Hasan (1976), Beaugrande (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Fávero-Koch (1983), bem como da Análise do Discurso de orientação mais lingüística: Lavandera (1984), Fiorin (1987).

Um primeiro passo seria identificar os processos constitutivos das línguas naturais, destacando a especificidade da língua falada, e em seguida examinar seus resultados nos textos das transcrições.

Formulei a hipótese de que os textos resultam de três processos: a construção, a reconstrução e a descontinuação: Castilho (1988).

4.2.1 — A construção é o processo central da linguagem. Consiste na elaboração da informação, que compreende dois momentos: a tematização, isto é, a seleção de um ponto de partida para a verbalização, e a predicação, isto é, a declaração formulada a partir do Tema.

Ao acionar esse processo, o falante se serve das classes, funções e relações disponíveis na gramática de sua língua, gerando os Fragmentos, as Orações e as Unidades Discursivas, postuladas aqui como as unidades gramaticais do português falado. Sobre as Unidades Discursivas, v. Marcuschi (1987) e Castilho (1987b).

4.2.2 — A reconstrução é o processo de re-elaboração da informação, em que não há avanço temático. Ela compreende a repetição e a paráfrase.

Perini (1980) deu uma explicação sintática para as repetições: elas permitem reconstruir as estruturas sintáticas canônicas, fragmentadas na língua falada, e esta explicação cobre 42% dos casos. Ramos (1984) propõe razões discursivas para o entendimento dos outros 58% de casos. Segundo ela, as repetições ocorrem (i) para explicitar o tópico da nova seqüência, (ii) enfatizar elementos da oração, (iii) sintetizar elementos do conteúdo e (iv) recolocar no foco detalhes de uma narrativa que auxiliarão o falante e o ouvinte a recompor o fio central da conversa. Tannen (1985) propõe que a repetição pode ser precisa (mesmas palavras, mesmo padrão entoacional), parcial (em que se introduzem transformações e variações no material) e estrutural (em que se usam palavras diferentes, dentro porém do mesmo padrão estrutural). V. também Travaglia (1989) e Castro (1989).

A paráfrase é "a transformação progressiva do 'mesmo' (sentido idêntico) no 'outro' (sentido diferente). Para dizer a 'mesma' coisa acaba-se por dizer 'outra' coisa, no termo de um processo contínuo de deformações negligenciáveis, imperceptíveis": Fuchs (1982: 49-50).

A paráfrase é um dos mais poderosos processos de constituição da língua. Ela pode implicar uma reconstrução do que foi dito (paráfrase reconstrutora) ou numa explicação sobre a forma lingüística utilizada (paráfrase metalingüística). Na paráfrase reconstrutora o falante retoma sua fala ou a do interlocutor para concretizar ou desconcretizar uma afirmação, para sintetizá-la ou expandi-la, enfatizá-la ou atenuá-la. Na paráfrase metalingüística o falante explica o significado de uma palavra, substitui-a por outra, ou mesmo nega tudo o que foi dito (por discordar da forma como o disse), reconstruindo com isso o texto. Para algumas aplicações ao português falado, v. Castilho (1986).

4.2.3 — A descontinuação é o processo de ruptura na elaboração da linguagem. A ruptura pode ser pragmática (descontinuação do tema conversacional, por meio das "despreferências", que geram os segmentos parentéticos), sintática (elipses, anacolutos), léxica (hesitações e truncamentos de palavras) e fonológica (pausas). Sobre esses fenômenos há abundante bibliografia.

Se fôssemos representar esses três processos por meio de

uma metáfora geométrica, poderíamos dizer que eles constituem três círculos concêntricos. O círculo do meio representa a construção, que é o processo de maior integração entre a língua falada e a língua escrita; em conseqüência, ele tem menor poder de especificação. O círculo mediano representa a reconstrução; a paráfrase é compartilhada pelas duas modalidades, mas a repetição tipifica mais a língua falada. O círculo externo representa a descontinuação, em que há maior especificação da língua falada, se deixarmos de lado a elipse.

Essa representação sugere também como ritmar as análises em classe. Em primeiro lugar, poderíamos descrever os fenômenos relacionados com a tematização e a predicação na unidade discursiva e na oração. As unidades discursivas revelam a articulação do tópico conversacional, ou assunto. Suponhamos que o assunto se constitua numa sorte de hipertópico, subdividido em tópicos, e cada tópico em subtópicos. A tematização desses recortes está a cargo, geralmente, dos marcadores conversacionais. E a predicação se compõe de uma série de orações agregadas segundo representem porções narrativas ou porções argumentativas do texto maior. Descendo agora à análise das orações, identificaremos os processos de tematização (em geral a cargo do sujeito ou de algum argumento deslocado para a cabeça da oração) e os de predicação (que corresponde à transitividade do verbo, propriedade de que decorrem os argumentos internos). Interessantes paralelos poderão ser traçados entre a língua falada e a escrita. As unidades discursivas, por exemplo, correspondem aos parágrafos, tão bem descritos por Garcia (1967).

4.3 — A análise gramatical das orações e das palavras — último ponto neste percurso — deve beneficiar-se da análise pragmática e da análise textual rapidamente esboçadas nos itens anteriores.

Ingressamos aqui num tipo de atividade mais "confortável", dada a larga tradição da análise sintática e da análise morfológica em nossa prática escolar.

Estas atividades deverão, entretanto, integrar-se no que foi visto antes, de forma a assegurar uma visibilidade maior aos fenômenos. Isto pode conseguir-se mediante o relacionamento das es-

estruturas sintáticas e morfológicas com a situação discursiva em que foram utilizadas.

Um primeiro passo será dispor os materiais por meio de um processo adequado de transcrição, que permita uma visualização mais eficaz. Os pesquisadores do "Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe" propõem um arranjo não prosaico dos dados, dispondo-os de acordo com suas relações numa forma bi-axial, em que os elementos do eixo sintagmático são anotados horizontalmente, e os do eixo paradigmático, verticalmente. Essa forma de transcrever indica como "se configuram e inter-relacionam aqueles segmentos, no decurso do processo de produção dos enunciados orais". Por outro lado, "as configurações proporcionam uma imagem visual muito nítida do posicionamento e da realização ou não-realização dos vários lugares da construção verbal": Nascimento (1987: 71-72). Coube a Blanche-Benveniste et alii (1979) desenvolver esse modo de transcrever os dados da língua falada, cuja primeira aplicação ocorreu, salvo erro, em Nascimento (1987); para uma aplicação aos materiais do Projeto NURC, v. Castilho (1989).

Um segundo passo será imprimir às observações uma perspectiva funcional, desenvolvendo-se em classe temas tais como:

4.3.1 — Estratégias de impessoalização do discurso e a voz passiva, o pronome *se*, usos metafóricos de *eu* e *você*, empregos dos artigos: Castilho (1985), Tarallo (org. 1989).

4.3.2 — Correlação entre ordem dos constituintes na oração e (i) "peso" fonético do sintagma; (ii) complexidade sintática do sintagma; (iii) densidade informacional do sintagma: Pontes (1987), Braga (1986), Castilhos (org. 1987c), Tarallo (org. 1989).

4.3.3 — Retenção e elisão dos argumentos da oração: Castilho (1987a), Tarallo (org. 1989).

4.3.4 — Descontinuidades na ordem de adjacência dos argumentos oracionais: Tarallo et alii (1989).

4.3.5 — Concordância nominal e verbal: Scherre (1988), Rodrigues (1987), Lemie & Naro (1977).

4.3.6 — Estudo sintático-semântico das classes de palavras: o papel argumental das conjunções: Vogt (1978); os tempos verbais e a rarefação/adensamento da informação: Castilho (1984); os advérbios: Ilari et alii (1989).

4.3.7 — Estudo morfológico das classes de palavras: Basílio (1980, 1987); Sandmann (1989).

Há, como se pode ver, uma grande abundância de estudos sobre o português falado no Brasil, os quais poderiam ser incorporados pelos professores em seu trabalho diário, através de cursos de reciclagem a cargo das universidades.

Agrupando os fenômenos lingüísticos num quadro dinâmico que vai da língua falada para a língua escrita, do discurso para a sintaxe, do texto para a oração e desta para a palavra, poderão os professores resgatar o verdadeiro interesse da reflexão gramatical para a formação da capacidade de observar e do espírito crítico de seus alunos, conduzindo-os a considerar as propriedades da língua numa forma integrada, não "descolada" do momento discursivo que a gerou. São estas as propostas que ora submeto ao debate dos Colegas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, David (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- AKINNASO, F. Niyi (1983). "On the differences between spoken and written language", *Language and Speech*, 25: 97-125.
- AUSTIN, John L. (1962). *How to do things with words*. London, Oxford University Press.
- BASÍLIO, Margarida (1980). *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis, Vozes.
- (1987). *Teoria lexical*. São Paulo, Ática.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain (1980). *Text, Discourse and Process*. London, Longman.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain and DRESSLER, Wolfgang U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman.
- BARROS, Diana L., HILGERT, José G., MELO, Zilda Z. (1987). "A correção e a análise da conversação", comunicação à XIV Reunião do Projeto NURC, Porto Alegre, ms.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et alii (1979). "Des grilles pour le français parlé". *Recherches sur le français parlé*, 2: 163-205.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (1985). *The Urbanization of Rural Dialect Speakers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRAGA, Maria Luiza (1986). "Construções de tópico de discurso", in Naro (org. 1986: 392-453).
- CASTILHO, Ataliba T. de (1983). "O papel da Lingüística na identificação do padrão lingüístico", *Boletim da ABRALIN*, 4: 60-6.
- (1984). "O presente do indicativo na oração e no texto", *Actas del VII Congreso Internacional de ALFAL*. Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, vol. I, 1987, p. 389-404.
- (1985). "O artigo no português culto de São Paulo", in *Estudos sobre o português culto falado no Brasil*, no prelo.
- (1986). *Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Campinas, UNICAMP/CENP, mimeo.
- (1987a). "A elipse do sujeito no português culto falado em São Paulo", *Estudos lingüísticos*, 14: 32-40.
- (1987b). "Para o estudo das unidades discursivas do português falado", *Actas del VIII Congreso Internacional de ALFAL*, no prelo.
- (org. 1987). *A ordem do sujeito nominal no português culto falado em São Paulo*, no prelo.
- (1988). "Para uma gramática do português falado", in *Miscelânea de estudos dedicados ao prof. Celso Cunha*, no prelo.
- (1989). "Da análise da conversação para a análise gramatical", *Estudos lingüísticos*, 17: 219-26.
- CASTILHO, Ataliba T. de e PRETI, Dino (orgs., 1986). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T.A. Queiroz/FAPESP, vol. I (Elocuções Formais).
- CASTRO, Maria Guadalupe de (1989). "A repetição conversacional com sobreposição de vozes", *Estudos lingüísticos*, 17: 239-56.
- COMISSÃO Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna (1986). *Diretrizes*. Brasília, Ministério da Educação.
- DASCAL, Marcelo (org., 1982). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas, vol. IV, edição do Autor.
- DIK, Simon C. (1978). *Gramática funcional*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, trad. esp., 1981.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça (1983). *Lingüística textual*. São Paulo, Cortez Editora.
- FIORIN, José Luiz (1989). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo, Contexto/EDUSP.
- FRANCHI, Egil P. (1984). *E as crianças eram dífceis... A redação na escola*. São Paulo, Martins Fontes.
- FUCHS, Catherine (1982). *La pamphrase*. Paris, PUF.
- GARCIA, Othon Moacir (1967). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- GRICE, H.P. (1967). "Lógica e conversação", in DASCAL (org., 1982: 81-104).
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). "As bases funcionais da linguagem", in DASCAL (org., 1978: 125-61).
- (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London, Longmans.
- HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, Ruqaya (1976). *Cohesion in English*. London, Longmans.
- ILARI, Rodolfo (1981). *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- (1985a). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.
- (1985b). "O que significa ensinar língua materna", *Comunicação ao Grupo de Estudos do Estado de São Paulo*, ms.
- ILARI, Rodolfo e POSSENTI, Sírío (1985). "Português e ensino de gramática", in *Projeto IPÊ, língua portuguesa*. São Paulo, Secretaria da Educação/CENP, vol. II.
- JAKOBSON, Roman (1969). *Linguagem e comunicação*. São Paulo, Perspectiva.
- KELLER, Eric (1979). "Conversational strategy signals", *Journal of Pragmatics*, 3: 219-38.
- LAVANDERA, Beatriz (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- LEMLE, Miriam (1978). "Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa", *Tempo Brasileiro*, 53/54: 60-94.
- LEMLE, Miriam e NARO, Anthony J. (1977). *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro, Fundação Ford/MOBRAL.
- LEVINSON, Stephen (1983). *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LOVE, Joseph (1982). *A locomotiva*. São Paulo na Federação Brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LUFT, Celso Pedro (1985). *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre, L&PM.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (1987). "Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções", *comunicação à XIV Reunião do Projeto NURC*, ms.
- NARO, Anthony J. (org., 1986). *Relatório final de pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação*. Rio de Janeiro, FINEP, 2 vols., mimeo.
- NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (1987). *Contribuição para um dicionário de verbos de português*. Lisboa, CLUL/INIC.
- OCHS, Elinor (1979). "Planned and unplanned discourse", *Syntax and Semantics*, 12: 51-80.
- PONTES, Eunice (1987). *O tópico no português do Brasil*. Campinas, Pontes.
- PERINI, Mário (1980). "O papel da repetição no reconhecimento de sentenças", *Ensaio de lingüística*, 3: 111-123.
- (1985). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática.
- PRETI, Dino (1988). "A língua oral: a sobreposição de vozes como um elemento da sintaxe de interação no ato conversacional", *Estudos Lingüísticos*, 16: 229-36.
- RAMOS, Jânia (1984). *Hipóteses para uma taxonomia das repetições do estilo falado*. Belo Horizonte, UFMG, Dissert. Mestrado.
- RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza (1987). *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. São Paulo, USP, Tese de Doutorado.
- SACKS, Harvey, SCHEGELOFF, Emmanuel, JEFFERSON, Gail (1974). "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", *Language*, 50: 696-735.
- SANDMANN, Antonio José (1989). *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba, Editora da UFPR/ICONE.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira (1988). *Reanálise da concordância nominal em português*. Rio de Janeiro, UFRJ, Tese de Doutorado, 2 vols.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1975). *Pragmática lingüística*. Madrid, Grados, trad. esp., 1987.

- SILVA, Giselle M.O. e MACEDO, Alzira T. (1987). "As formas expletivas em português e sua função no discurso", Actas del VIII Congreso Internacional de ALFAL, no prelo.
- SILVA, Luiz Antonio da (1987). "Marcadores conversacionais: sinais do ouvinte", *Estudos Lingüísticos*, 15: 391-9.
- TANNEN, Deborah (1985). "Repetition and variation as spontaneous formulaicity in conversation", ms. submitted to *Language*.
- TARALLO, Fernando et alii (1989). "Rupturas na ordem de adjacência canônica no português falado", a ser publicado na série "Gramática do Português Falado".
- TARALLO, Fernando (org., 1989). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas, Pontes, no prelo.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). "A repetição na língua oral: tipos, causas, funções", *Estudos Lingüísticos*, 17: 227-38.
- URBANO, Hudinilson (1987). "O corte de palavras na língua falada; um estudo exploratório". *Estudos Lingüísticos*, 14: 459-71.
- VOGT, Carlos (1978). "Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções porque, pois e já que", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1: 35-50.