

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍLIA MARIA POLERÁ SAMPAIO

**Reflexões filosóficas sobre o papel da Gramática nas aulas de
Língua Portuguesa**

SÃO PAULO
2021

MARÍLIA MARIA POLERÁ SAMPAIO

**Reflexões filosóficas sobre o papel da Gramática nas aulas de
Língua Portuguesa**

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Cultura,
Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Cristiane M. C. Gottschalk.

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite

Mr MARÍLIA M. P., SAMPAIO
Reflexões filosóficas sobre o papel da Gramática nas aulas de Língua Portuguesa / SAMPAIO MARÍLIA M. P.; orientadora Cristiane M. C. GOTTSCHALK. -- São Paulo, 2022.
92 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Filosofia da linguagem. 2. Educação. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Gramática. I. GOTTSCHALK, Cristiane M. C., orient. II. Título.

À Miriam, Luiz, Monique e Jefferson, meus professores e maiores parceiros.

Agradecimentos

Se todos os mestrandos e doutorandos iniciam essa seção agradecendo a seus pais, que dirá eu, que cresci numa casa de professores e sob o exercício constante da crítica, sem o qual esse trabalho jamais seria possível.

Agradeço, primeiramente, a minha mãe, Miriam, por todo o seu afeto e apoio incondicionais, além do exemplo enquanto mulher forte e intelectualmente autônoma.

A meu pai, Luiz, por todos os debates sem hora para acabar e pela paciência em me orientar e reorientar, sempre que foi necessário.

À grande companheira que tenho nessa vida, minha irmã Monique, que certamente saberia escrever um agradecimento que realmente traduzisse a grandeza da nossa relação.

Às minhas avós, Josepha e Dirce, *in memoriam*, pelas representações femininas de força que já constavam em meu imaginário desde a infância.

À professora Sandra de Santa Rosa, pelas incríveis aulas de Língua Portuguesa que me inspiraram a seguir sua profissão.

Aos meus poucos porém eternos amigos das Letras, Bira, Jacque e Cibele, por me fazerem sentir saudades do Edifício Prof^o Antônio Cândido de Mello e Souza todos os dias.

Às minhas eternas primeiras alunas, Camila Simeoni e Beatriz Hulewicz, por me fazerem sentir, e sempre relembrar, onde eu realmente devia estar.

Ao aluno mais gentil que já tive, Marcello Carnaúba Carpeggiani, *in memoriam*.

Às amigas Régia Zerbinatti e Melissa Araújo, por torcerem verdadeiramente por mim e pelo suporte em todas as horas nos últimos anos.

A todos os professores que lutam e resistem, reconhecendo que nosso exercício diário não pode ser outro que não o enfrentamento a um sistema que nos quer calados e nossos estudantes às margens de qualquer pensamento crítico.

Nesse sentido, não posso deixar de agradecer profundamente à minha orientadora, a Prof^a Cristiane Gottschalk. Em primeiro lugar, por sua conduta inspiradora como professora e cidadã, conduzindo suas aulas de forma tão comprometida e evidentemente engajada, que me motivou a retornar à Faculdade de Educação. Além disso, agradeço imensamente pela oportunidade de tanto aprender com ela, ao longo do processo de orientação e pelas aulas tão enriquecedoras na pós-graduação.

Aos companheiros do grupo FELP, por me ajudarem a ver uma luz no árduo início de 2019, e pelas contribuições valiosas nos debates sobre Wittgenstein: especialmente nos tempos em que vivemos, tanto o afeto quanto à valorização do conhecimento valem muito.

A todos os profissionais da educação, que trabalharam remota e presencialmente durante a pandemia que assolou nosso país e o mundo, com pouco ou nenhum reconhecimento por tanto.

Agradeço também à Capes, pelo auxílio financeiro a esta pesquisa.

E, por fim, agradeço ao meu companheiro Jefferson, por ter estado ao meu lado nos bons e maus momentos dos últimos anos e, particularmente, por ter escolhido atuar com tamanha entrega a um projeto de cursinho popular, transformando a vida de tantos jovens. E a minha.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES).

RESUMO

SAMPAIO, Marília M. P. **Reflexões filosóficas sobre o papel da Gramática nas aulas de Língua Portuguesa**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Partindo da premissa de que o ensino de língua materna no Brasil se pauta em gramáticas escolares como material bibliográfico, elegemos a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, material de referência no país, para analisar o tratamento dado ao capítulo dos substantivos, categoria morfológica presente nos currículos do Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. Através da análise desse material e de relatos de experiência, buscamos demonstrar que as definições apresentadas para os substantivos, muitas vezes, levam em conta apenas seu uso referencial. A fim de compreender as causas dessa problemática, revisitamos a *Gramática Geral e Razoada de Port-Royal*, documento precursor nos estudos de Gramática no Ocidente, onde encontramos um ideal de transposição direta entre o pensamento e a linguagem. Tais ideias são consoantes com as de Agostinho de Hipona ou Santo Agostinho, filósofo da patrística cujos escritos sobre a linguagem seriam contrapostos pelo filósofo austríaco L. Wittgenstein, já na chamada Virada Linguística do Séc. XX, ao observar que a linguagem desempenha uma multiplicidade de funções. Assim, retomamos os escritos de Agostinho, onde se encontra a ideia de que *todas* as palavras seriam “sinais” para as “coisas do mundo”, caracterizando, portanto, uma concepção referencial ou agostiniana de linguagem. Ao apresentarmos a crítica de Wittgenstein à concepção agostiniana da finalidade das palavras em geral, que, de fato, influencia fortemente a concepção de linguagem das Gramáticas tradicionais, buscamos apresentar uma alternativa para a discussão do tema dos substantivos, proposta por CAMACHO, DALL’AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, que amplia as subcategorizações tradicionais, de acordo com critérios semânticos. Assim, a busca por uma proposta pedagógica que não só reconheça a uma das problemáticas do ensino de Gramática, mas vise a ampliá-lo e aprofundá-lo, aqui, é de inspiração wittgensteiniana. Através da metáfora dos *jogos de linguagem*, estabelecemos um paralelo com o que dissera Wittgenstein a respeito da necessidade de se nomear as peças do jogo, antes que se comece, de fato, a jogar, com a importância de se apresentar de modo explícito as diferentes funções de determinados elementos gramaticais, tais como os substantivos, entre outros conceitos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: 1. Filosofia da linguagem. 2. Educação. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Gramática.

ABSTRACT

SAMPAIO, Marília M. P. . **Philosophical reflections about the role of Grammar in the Portuguese language classroom.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Starting from the premise that mother tongue teaching in Brazil is based on school grammars as bibliographic material, we elected Evanildo Bechara's *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, a reference material in the country, to analyze the treatment given to the chapter on nouns, a morphological category present in the curricula of the Elementary, Middle and High School. Through the analysis of this material and of experience reports, we sought to demonstrate that the definitions presented for nouns often take into account only their referential use. In order to understand the causes of this problem, we revisited Port-Royal's General and Reasoned Grammar, a precursor document of Grammar studies in the West, where we found an ideal of direct transposition between thought and language. Such ideas are in line with those of Augustine of Hippo or St. Augustine, a patristic philosopher whose writings on language would be opposed by the Austrian philosopher L. Wittgenstein, already in the so-called Linguistic Turn of the 20th century, when he observed that language performs a multiplicity of functions. Thus, we resume some writings of Augustine, where we find the idea that all words would be "signs" for the "things of the world", characterizing, therefore, a referential or Augustinian conception of language. By presenting Wittgenstein's criticism to the Augustinian conception of the purpose of words in general, which, in fact, strongly influences the conception of language of traditional grammars, we intend to present an alternative for the discussion of the noun theme, proposed by CAMACHO, DALL'AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, which expands the traditional sub categorizations, according to semantic criteria. Thus, the search for a pedagogical proposal that not only recognizes one of the problems of Grammar teaching, but aims to broaden and deepen it, here, is on Wittgensteinian inspiration. Through the metaphor of language games, we establish a parallel with what Wittgenstein said about the need to name the pieces of the game, before one actually starts to play, with the importance of explicitly presenting the different functions of certain grammatical elements, such as nouns, among other grammatical concepts in Portuguese classes.

Keywords: Philosophy of language. 2. Education. 3. Teaching of Portuguese. 4. Grammar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO 1: O signo saussuriano, Port-Royal e o segundo Wittgenstein: um breve panorama sobre a questão da referência...	17
1. A questão da referência: recortes teóricos	17
1.1 O signo linguístico na primeira parte do <i>Cours</i> : extradição do referente?	20
1.2 A oposição de Saussure à <i>tradição gramatical</i>	22
1.3 Concepções sobre o conhecimento na Antiguidade, em Platão e em Agostinho... ..	27
1.4 Os jogos de linguagem de Wittgenstein: onde o sentido se constrói através dos <i>usos</i>	32
1.5 Algumas comparações entre Saussure e o segundo Wittgenstein... ..	37
1.6 Conclusões parciais – I	40
2. CAPÍTULO 2: Há “gramáticas e gramáticas”?: distinções no uso da palavra gramática no contexto do ensino de Língua Portuguesa.....	42
2.1 Gramática e <i>gramatização</i> das línguas: contexto histórico.	44
2.2 Nem toda Gramática é prescritiva: observação sobre correntes linguísticas e a produção de gramáticas do português brasileiro.....	48
2.2.1 A teoria funcionalista.....	51
2.3 A escolha pela <i>Gramática Escolar da Língua Portuguesa</i> , de Evanildo Bechara, como material de análise: postulados e breve descrição da obra	53
2.3.1 Em que corrente se classificaria a Gramática Escolar da Língua Portuguesa, de Bechara?	53
2.3.2 Breve descrição da obra e as finalidades de uma Gramática Escolar	55
2.4 A descrição da classe dos substantivos na <i>GELP</i> de Bechara.....	56

2.5 Considerações sobre as propriedades semânticas dos substantivos concretos e abstratos no projeto da <i>Gramática do Português Culto Falado no Brasil</i>	59
2.6 Conclusões parciais - II.....	62
3. CAPÍTULO 3: Algumas proposições sobre Gramática e Ensino	64
3.1 O lugar da gramática na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais	67
3.2 A que deve, afinal, servir uma atividade de Gramática na escola.	73
3.3 A importância da nomenclatura nas aulas de língua materna	76
3.4 Relatos de experiência em gramática reflexiva.....	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
5. REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a escolha por ser professor de Língua Portuguesa no Brasil acarreta, necessariamente, em depararmos-nos com querelas e impasses teóricos. Falo, decerto, de meu ofício e a partir de inquietações que surgiram através da experiência. Em primeiro lugar, há a questão do nome da “disciplina” (ou “componente curricular”, para usarmos termos alinhados à ordem do dia). Somos professores de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa do Brasil ou Português Brasileiro? Parece-nos sempre necessário o esclarecimento a respeito da nomenclatura oficial, professor de Língua Portuguesa, nos primeiros dias de aulas com novas turmas: discutir, ainda que brevemente, sobre variação linguística, listar quais são os países da lusofonia, apresentar o fato da colonização do Brasil e introduzir, ainda que brevemente, a questão: por que não podemos dizer, afinal, que falamos e escrevemos brasileiro? O debate, que envolve conhecimentos de Geografia, História e Sociologia é extenso e sempre nos pareceu inconclusivo, nas aulas iniciais de LP¹ tanto no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, quanto na 1ª série do Ensino Médio. Ao dizermos: “Serei sua professora de Língua Portuguesa”, ou ainda, como preferem outras instituições de ensino “ professora de português”, o debate já nos parece instalado pelo próprio enunciado. Não é possível prosseguir à “Aula 1” de nosso planejamento pedagógico, antes que se esclareça o que tem a ver Portugal com nossa aula de língua.

Colocada essa primeira polêmica, apresenta-se, a seguir, a questão das divisões em frentes de estudo e também certa divergência acerca de suas nomeações. No Ensino Fundamental Anos Finais, é comum que um mesmo professor leccione Língua, Literatura, Interpretação de texto e Redação (ou “produção de texto”), ou ao menos duas ou três dessas frentes de estudo. Já no Ensino Médio e cursos livres de preparação para os exames vestibulares, é possível e recorrente que os profissionais da área de Letras subdividam-se nessas especialidades.

Aqui nos cabe mais uma questão acerca de nomenclaturas: o que compete ao professor da frente de *Língua*², quando nem mesmo a nomenclatura que leva a sua frente de estudo é consensual entre as instituições? Temos observado que, a depender da concepção de linguagem adotada pela área de Língua Portuguesa nos colégios, os *professores de língua* levam nomes diferentes: professor de “funcionamento da língua”; “estudo da língua”; “estudos linguísticos e literários”, “linguagens” ou,

¹ Doravante, adotaremos a sigla LP para referirmo-nos ao componente curricular Língua Portuguesa.

² Aqui adotaremos a terminologia *língua*, apesar da miscelânea de nomenclaturas em vigência para designar essa área do conhecimento, que discutiremos a seguir.

por fim, “gramática”.

Decerto, essa escolha não é aleatória. Como dissemos, busca imprimir a concepção de linguagem da área de Língua Portuguesa de cada instituição de ensino. Observamos que tamanha variação ocorre predominantemente nas instituições de ensino privadas, haja visto que nas escolas municipais e estaduais seguem-se currículos locais a partir de certo consenso teórico entre seus autores.

Reforçamos que o mesmo não vem acontecendo no âmbito da educação privada. Um dos motivos que nos leva a efetuar esta pesquisa, é a inquietação que experimentei, enquanto professora, ao constatar que nem mesmo o nome que se dá à nossa profissão estava em solo firme: muda-se a escola, muda-se de identidade profissional. Parece-nos, no entanto, que um professor de Matemática é sempre um professor de Matemática, e que as frentes de estudo serão invariavelmente Álgebra e Geometria. O mesmo vale para os professores de Inglês, os de Biologia, Física, Química e assim por diante. Salvo as escolas que seguem programas extremamente específicos, como as de currículo norte-americano, por exemplo, parecia-nos perfeitamente consensual, à época do início desta pesquisa, que no Ensino Médio brasileiro, anterior à reforma ou “Novo Ensino Médio”, teríamos um ou dois professores de História, e que as frentes de estudo seriam História geral e História do Brasil. Para a Química, a divisão seria entre orgânica e inorgânica. Já ao professor de Língua Portuguesa, como aqui o chamamos, restaria a arbitrariedade da instituição.

Tais incertezas a respeito da identidade do professor de língua materna no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, nas instituições de ensino geridas pelo capital privado no Brasil e, mais especificamente, na região metropolitana de São Paulo, foram experimentadas pela autora deste trabalho entre 2010 e 2021.

Durante esse período, como dissemos, passamos pela experiência de ser professora de “Gramática” à professora de “Funcionamento da Língua” e “Estudos Linguísticos e Literários”, do 6º ano à 3ª série, em diferentes instituições. As nomenclaturas, sem dúvidas, como já dissemos, refletem seus respectivos postulados a respeito do que é língua. Afinal, qual é o problema em ser chamado de professor de Gramática?

No primeiro capítulo, buscaremos trazer o estado da arte, ou seja, o referencial teórico de nossa pesquisa: iniciaremos nossa reflexão discutindo a questão da referência em distintos recortes teóricos por considerarmos que os dois primeiros — a Gramática Tradicional, aqui representada pelo projeto da Gramática Geral e Razoada de Port-Royal; e a perspectiva Estruturalista, preconizada por F. Saussure — estão, de maneira ou outra, presentes no cotidiano escolar.

Ainda no primeiro capítulo, faremos algumas breves considerações a respeito da concepção referencial de linguagem sob uma perspectiva filosófica. Devido a frequentes questionamentos de nossos alunos, passamo-nos também a nos perguntar: o que é o ato da nomeação? De que forma se dá nomes às coisas? E o que são essas ditas “coisas”? Onde estão os referentes para os nomes ou, em termos gramaticais, para os substantivos? Esses questionamentos linguísticos nos pareceram, também, filosóficos.

Aqui, sabemos estar adentrando uma área do conhecimento outra, que não a de nossa formação. Contudo, empregamos um esforço de construção de referencial teórico, a fim de tentarmos responder aos questionamentos acima também a partir dessa perspectiva. Para tal, engajamo-nos em um grupo de estudos de Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP) em que se faz, principalmente, leituras e discussões sobre a segunda fase do pensamento do filósofo austríaco L. Wittgenstein.

No segundo capítulo, procuraremos discutir mais diretamente as questões da Gramática ao longo dos séculos e da Gramática Escolar. Durante a pesquisa, cursando disciplina de pós-graduação, descobrimos que as diferentes Gramáticas do Português Brasileiro que vêm sendo adotadas nas escolas partem de postulados linguísticos distintos. O linguista Ataliba de Castilho, no primeiro capítulo de em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro* apresenta uma interessante sistematização a esse respeito, que procuraremos apresentar.

Ademais, há uma questão específica que nos mobiliza a realizar esta pesquisa, a respeito de um dos conteúdos (ou “objetos do conhecimento”) ministrados na aula de LP: os substantivos. Ao leitor advindo de outras áreas de formação, é preciso esclarecer, primeiramente, que este conteúdo está presente nos mais diversos materiais didáticos de LP e previsto para aulas de início de ciclo, a saber, o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, de acordo com a BNCC que, nesse sentido, mantém o que já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento da década de 80. Além disso, saiba-se que adotamos o pressuposto de que materiais didáticos partem

de gramáticas como seus referenciais teóricos e que, até onde temos conhecimento, não há gramática do português que não conte com um capítulo a respeito de substantivos. Ainda, ressaltamos que além do livro didático ou apostila, é praxe nas escolas particulares solicitar, na lista de materiais, uma gramática escolar ou, ao menos, contar com uma ou mais gramáticas na biblioteca escolar, como material de consulta.

Por essas razões, seja indiretamente, através de seu livro didático ou apostila, seja por uma consulta direta a uma gramática, constatamos, aqui, que mesmo nas escolas que preferem outras nomenclaturas para essa área do conhecimento, a gramática segue sendo um material previsto e consultado pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio. É por essa razão que compreender o que dizem as gramáticas segue sendo uma questão central do trabalho do professor de LP.

Encontramos em diferentes Gramáticas, as seguintes definições para os substantivos: “ a palavra que designa ou nomeia os seres” (NEVES, 2011, p.68); “palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 177). Já na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (grifo nosso), de Evanildo Bechara, deparamo-nos com:

“É a classe de palavra que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). Qualquer palavra tomada materialmente pode substantivar-se [...]” (BECHARA, 2010, p. 66)

Esta primeira reflexão conceitual a respeito da nomeação já costuma causar bastante controvérsia em sala de aula. Muitas vezes, a autora se viu respondendo a questões sobre o que seriam esses “seres” de que falam os gramáticos que citamos. Em outras palavras, alunos mais questionadores não se contentaram com essa definição, uma vez que outras classes de palavras também estariam “nomeando”: segundo eles, os verbos, por exemplo, “nomeiam as ações” e, por isso, não entendiam o que diferencia os verbos dos substantivos, afinal. Não encontrávamos outra forma de explicar-lhes tal diferença, a não ser dizendo-lhes que os “seres” de que falam os autores estão “no mundo”. Usamos aspas, aqui, no intento de deixar claro que não compactuamos com essa visão, por se tratar de uma concepção referencial de linguagem. A subclassificação dos substantivos desdobra-se em demais definições que consideramos problemáticas, como procuraremos demonstrar ao final do segundo capítulo desta análise.

No terceiro capítulo, versaremos sobre questões contemporâneas no Ensino de Gramática e relatos de experiência: buscaremos analisar alguns trechos da BNCC de Língua Portuguesa e discutir qual é o papel da Gramática nesse documento. Por fim, através de relatos de experiência com o que consideramos ser práticas que estimulam a reflexão crítica sobre a linguagem, apontaremos quais tipos de dúvidas costumam surgir em aulas de Língua Portuguesa que envolvam temas gramaticais. Sob inspiração wittgensteiniana, procuraremos compreender o lugar da Gramática no *jogo de linguagem* dos estudos linguísticos.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra [...]*

Carlos Drummond de Andrade.

Capítulo 1: O signo saussuriano, Port-Royal e o segundo Wittgenstein: um breve panorama sobre a questão da referência.

1. A questão da referência: recortes teóricos.

No prefácio do livro *A questão da referência*³, de Silvia H. B. Cardoso, diz-nos o professor Sírio Possenti:

“A história dos estudos das línguas sempre passa de alguma forma pelas tentativas de resolver ou de evitar o problema da relação entre as palavras e as coisas. Hoje, parece haver pelo menos dois consensos:

a) que não vale a pena tentar uma resposta uniforme a essa pergunta, que se deve considerar caso a caso — discurso a discurso (na ciência a questão é uma, nas lendas, é outra, na poesia, ainda outra, etc.) e língua a língua. Mesmo falando do que parece mais evidentemente real, uma pedra, digamos, é necessário levar em conta se a vemos como pedregulho, paralelepípedo, rocha, etc. Ou seja: pode ser que a coisa exista, que isso nem se discuta, que é ideia que falamos, mas, se não o fazemos apontando-lhe o dedo e dizendo “isso aqui”, o consenso pode desaparecer; [...]”.

“b) quando a língua é empregada para falar de alguma coisa, passou a ser evidente de que nunca se trata da “coisa em si”, mas sempre da coisa como ela aparece a um certo grupo de falantes, em virtude de uma certa cultura ou de uma certa ideologia [...]”.

Note-se que o autor lista hipônimos para o substantivo pedra - pedregulho, paralelepípedo e rocha — possíveis nuances de significado dessa palavra e que, para ele, a depender de como vemos essa pedra (se como pedregulho, paralelepípedo ou rocha) o aparente consenso em torno do significado de algo tão evidentemente real, então, poderá desaparecer.

Nessa passagem, observa-se que o ato de apontar o dedo e dizer “isso aqui” manifesta a possibilidade de se desfazer uma ambiguidade ou má interpretação em situação enunciativa.

³ CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão dos discursos*-Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Contudo, notamos que o ato acima descrito trata somente do uso referencial da linguagem que, ademais, estabelecer-se-ia como tal apenas dentro de um contexto de uso normativo já assim convencionalizado. Ou seja: o autor considera determinados receptores para o texto, imbuídos de rituais já suficientemente institucionalizados em determinadas culturas, segundo os quais o ato de apontar para um objeto e, consecutivamente, pronunciar palavras, pressupõe que tais palavras corresponderão as suas, também convencionalizadas, definições.

Ainda, notamos que a suposta relação entre linguagem e a “coisa em si”, de que fala Possenti, em seu “consenso b” parece interessar a pensadores de diversas áreas do conhecimento. Através de deslocamentos entre a Linguística e a Filosofia da Linguagem, a autora da obra que Possenti anuncia, *A questão da referência*, procura traçar um panorama sobre o tema da referência, tal como é compreendido por alguns desses diferentes vieses.

Desse modo, a partir da leitura dos quatro capítulos iniciais da obra acima citada, pretendemos, no primeiro capítulo deste trabalho, abordar a questão da referência, selecionando aspectos pontuais de tópicos amplamente discutidos pela autora, tratando:

- i. Da questão da referência para Saussure, na primeira parte do *Curso de Linguística Geral*;
- ii. Da *tradição gramatical* a que alude Saussure, considerando-se, aqui, essencialmente a Gramática de Port-Royal;
- iii. Da Filosofia da Linguagem, mais precisamente, tomando-se o chamado segundo Wittgenstein, autor das *Investigações Filosóficas*. Através de alguns parágrafos da obra, e do aporte de comentadores, procuraremos discorrer brevemente a respeito da questão da referência para Wittgenstein, em oposição à concepção referencial da linguagem - tal como está posta na filosofia de Santo Agostinho.

Partimos da ideia de que a questão da referência implica na concepção de linguagem dos sujeitos. Ainda, de que as teorias do conhecimento são ancoradas em uma determinada concepção de linguagem e, portanto, de que a reflexão sobre a linguagem enquanto ponto de partida para que se elaborem tais teorias faz-se fundamental. Contudo, sabemos que essas distintas concepções de linguagem foram engendradas ao longo do séculos, e que algumas delas muito devem, ainda, às tradições filosóficas da Antiguidade.

Dessa forma, compreendendo-se o diálogo *O Mestre*, de Agostinho, filósofo da patrística, (movimento cristão do Séc. IV a.C.) como um clássico para os estudos de linguagem, seria preciso

discutir, junto a uma reflexão sobre a concepção agostiniana de linguagem, acerca das ideias prévias que ali estão incutidas, como seria o caso do essencialismo platônico, ideia tratada no diálogo platônico *Ménon ou da virtude*.

Estabelecidos os pontos de contato — e também o dado distanciamento — entre os dizeres de Platão e Agostinho nos referidos diálogos, pensamos ser possível iniciar a leitura das ideias que, muito *a posteriori*, foram discutidas pelo filósofo austríaco L. Wittgenstein, na obra que marca a chamada segunda fase de seu pensamento, as *Investigações Filosóficas*, apresentada como um diálogo polifônico. O primeiro parágrafo inicia-se contrapondo um trecho das *Confissões* de Agostinho em que ele diz se lembrar de um dado momento de sua infância, em que os adultos a seu redor “nomeavam objetos” e que ele “compreendia que o objeto era designado pelos sons que proferiam, uma vez que queriam chamar a atenção para ele”.

Dirá Wittgenstein, ainda nesse primeiro parágrafo que, para ele, “quem descreve o aprendizado da linguagem dessa forma pensa (...) primeiramente, em substantivos como ‘mesa’, ‘cadeira’, ‘pão’ e em nomes de pessoas”. (WITTGENSTEIN, 2017, § 1). Assim, compreendemos que, em uma concepção referencial de linguagem, haveria uma espécie de ligação direta entre a palavra e o objeto que ela representaria. Nessa perspectiva de contraposição à concepção referencial de linguagem de Agostinho, vale considerar que os diálogos das *IF* buscam discutir a forma como se dá a relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade.

São conceitos dessa segunda fase de seu pensamento a que buscamos nos referir e, em alguma medida, aproximá-los dos dizeres de Saussure, ainda que não busquemos encontrar nenhum tipo de tradução dos termos empregados na Linguística para o campo da Filosofia da Linguagem, ou vice-versa.

Vale ainda ressaltar que este capítulo, introdutório, busca versar sobre as concepções de linguagem das gramáticas prescritivas ou normativas, considerando-se o que Saussure chama de *tradição gramatical* destacando-se, aqui, o projeto da Gramática Geral e Razoada de Port-Royal; a fim de, em um segundo momento, compararmos sua concepção de linguagem à wittgensteiniana, em nossa interpretação. Partíamos, em princípio, da hipótese de que poderia haver uma influência agostiniana na concepção de linguagem de Port-Royal — e qual não foi nossa surpresa ao confirmá-la.

1.1 O signo linguístico na primeira parte do *Cours*: extradição do referente?

Sempre que nos referimos ao *Curso de Linguística Geral*, obra considerada precursora da Linguística estruturalista, cabe ressaltar que as ideias do genebrino Ferdinand de Saussure foram publicadas, postumamente, em 1915, por Ch. Bally e Alb. Sechehaye, que se baseavam em anotações pessoais dos alunos que assistiram a três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra entre 1906 e 1911. Já no primeiro capítulo desse livro, discutido por seus alunos e, então, atribuído a Saussure, busca-se definir o que viria a ser o objeto de estudo da Linguística, em princípio, por exclusão: não seria da Gramática, da Filologia ou da Gramática Comparada, que o então novo domínio do conhecimento iria ocupar-se.

Saussure considerou a Gramática como um estudo “desprovido de toda visão científica” e “desinteressado da língua, em si”⁴ (SAUSSURE, 2005, p.07); quanto à Filologia, afirma que a língua não é seu único objeto de estudo, uma vez que esta debruçar-se-ia também “sobre a história literária, os costumes, as instituições, etc.”. Por fim, ao tratar da Gramática comparada, discorre mais amplamente sobre os feitos de Franz Bopp no Séc. XIX, sobre as afinidades entre o sânscrito, o alemão, o grego e o latim, reconhecendo-lhe os méritos:

“Mas esta escola, que teve o incontestável mérito de abrir um campo novo e fecundo, não chegou a constituir a verdadeira ciência linguística. Ela jamais preocupou-se em destacar a natureza de seu objeto de estudo. Ora, sem esta operação elementar, uma ciência é incapaz de se fazer um método”. (SAUSSURE, 2005, p.09)

Assim, o leitor bem compreende as razões pelas quais esses três domínios não correspondem ao objeto de estudo da Linguística, de acordo com o ponto de vista de Saussure. Será, então, no segundo capítulo da primeira parte do *Cours* que encontraremos proposições a respeito de quais deverão ser os objetos de estudo da Linguística, a saber:

A tarefa da Linguística será:

- a) Fazer a descrição e história de todas as línguas que ela puder alcançar, cabendo-lhe estudar a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;

⁴ Tradução, direta do francês, do texto original do *CLG*.

- b) Pesquisar as forças que estão em jogo de maneira permanente e universal em todas as línguas e esclarecer quais são as leis gerais sobre as quais recaem todos os fenômenos particulares da história;
- c) Delimitar-se e definir-se, ela própria. (SAUSSURE, 2005, p.12)

Diante da dificuldade de se definir enquanto ciência e destacando que essa própria definição será uma das tarefas essenciais do linguista, ressalta-se aqui, ainda, a segunda de suas tarefas fundamentais. Haja visto que em tradução livre do *Cours*, compreende-se que esse objetivo, o de “pesquisar as forças que estão em jogo de maneira permanente e universal em todas as línguas [...]” seja bastante intrigante, além de passível de relacionar-se a outras discussões, exteriores ao *Cours*.

De todo modo, questionando-se a respeito das possibilidades de intersecções da Linguística com outros domínios do saber - tais como a antropologia ou a psicologia social - e afirmando que embora tantos outros desses domínios preocupem-se com questões relativas à linguagem, reconhecerá na Linguística um papel singular: o de ter a língua, enquanto sistema supra individual, como seu objeto de estudo.

Tendo definido a *língua* como objeto de estudo inaugural da Linguística, procuraremos refletir a respeito do que se compreende por língua, para Saussure:

“A língua é para Saussure um ‘sistema de signos’- um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. [...] considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado”. (PETTER, 2005, p. 14).

Isto posto, temos que, ao menos para os linguistas afinados com a perspectiva estruturalista, naquele momento, a *língua* devia ser compreendida por si só, e como um conjunto articulado de *signos*. Por *signos*, entende-se:

“O signo de Saussure, definido na primeira parte do *Cours*, [...] é inovador com relação ao signo dos clássicos. Em primeiro lugar, pelo fato de não se confundir com o *significante*, mas ser o conjunto de um *significante* e um *significado*; em segundo lugar, por não incluir o referente, o que faz com que não possa ser visualizado pelo triângulo, formado pela relação entre *palavra*, *significado* e *referente*”. (CARDOSO, 2003, p.13)

Nessa primeira parte do *Cours*, ainda não foram introduzidas as noções de *valor*, a discussão sobre as *perspectivas sincrônica e diacrônica* e a ideia dos *jogos das diferenças*, que serão

fundamentais para o desenvolvimento da teoria. Contudo, em nosso recorte, faz-se importante compreender como se colocava a questão do *signo* linguístico para Saussure, a princípio. Conforme lemos no excerto de Cardoso, há, indubitavelmente, um avanço na teoria saussuriana do *signo* no que concerne à questão da referência, uma vez que a relação de significação não inclui, para ele - ao menos não diretamente, como veremos mais adiante - um referente externo à língua: a significação estaria no *vínculo* entre o significante e o significado. *O significante representa o significado*.

Assim, reconhece-se o esforço em extraditar a ideia de um referente extralinguístico da concepção saussuriana de *signo*. A relação entre significante (forma) e significado (conceito) será chamada de relação de significação. Contudo, para Cardoso:

“No entanto, nada garante que a “coisa representada” deixe de estar presente de alguma forma no signo. Pode-se dizer que o referente está presente no signo de uma maneira *indireta*, como algo com o qual o significado não deve ser confundido. Desde o início do *Cours*, Saussure alerta para o fato de que o significado, identificado como um conceito, não são as coisas da realidade”. (CARDOSO, 2003, p.14)

Outros linguistas, como Benveniste, por exemplo, e comentadores posteriores a Saussure apontaram uma aparente contradição em sua teoria, visto que o referente, compreendido aqui como o fator extralinguístico, as “coisas do mundo”, perpassa indiretamente a teoria saussuriana do signo linguístico como “algo com o qual o significado não deve ser confundido”. Contudo, vale destacar que, em caráter inicial e consoante com o projeto de se inaugurar uma ciência cujo objeto de estudo não seria senão a *língua*, visou-se a garantir a ideia de independência do sistema linguístico em relação ao pensamento e à realidade.

1.2 A oposição de Saussure à tradição gramatical

Mas a que, exatamente, estava se opondo a teoria saussuriana do signo linguístico? Já nos ativemos ao fato de que Saussure considerava aquilo que chamou de *tradição gramatical* uma atividade de simples descrição de regras de correção e formalidade sendo, portanto, desprovida de reflexão a respeito da língua. Ainda que tenhamos usado aqui o termo “descrição”, não se deve confundir a Gramática prescritiva, a que nos referimos com *tradição gramatical*, com a Gramática descritiva estruturalista, essa sim já baseada em postulados saussurianos.

Cabem, aqui, algumas considerações. Em primeiro lugar, estabeleçamos que com a expressão *tradição gramatical* compreendemos que, nesse momento, Saussure estivesse aludindo à tradição de tentativa de descrição e categorização das línguas escritas, que vem do período helenístico, passando pelos latinos e medievais. A respeito dos primórdios dessa atividade, sabemos que, ao menos no Ocidente, a Gramática, enquanto disciplina, é atribuída à Dionísio da Trácia (Séc. II-I a.c.), pela obra *Arte da Gramática*. A esse respeito, observemos a breve nota introdutória publicada pelo professor Marcos Martinho, na Revista Letras Clássicas, sobre sua tradução para o português:

(...) Na 2ª PARTE (“Cap. 620”), expõe o elemento (ou letra), a sílaba, a palavra (ou parte da oração) e a oração mais precisamente, das letras, expõe as vogais e consoantes; das sílabas, a longa, a breve e a comum; das partes da oração, o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio, a conjunção (MARTINHO, 2007, p. 153)

De forma que constatamos que a disciplina, de fato, tinha como um de seus intentos a categorização da língua escrita, dividindo-a nos elementos acima listados, a propósito, vários deles ainda presentes nas gramáticas prescritivas das línguas neolatinas, como é o caso do português. Assim, retomamos a questão da oposição que fazia Saussure ao que chamou de *tradição gramatical*: seu projeto desconsiderava a prescrição normativa de regras da língua escrita, enquanto objeto científico, e propunha uma ciência que considerava a língua como um sistema, um conjunto articulado de signos linguísticos.

Dessarte, ainda que este trabalho capítulo não almeje adentrar o campo da Historiografia Linguística, ou seja, versar sobre a História da(s) Gramática(s), gostaríamos de contrastar o projeto de Saussure a um importante documento, linguístico e filosófico, que ocorrera no XVII, na França: a chamada *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*.⁵

O uso do termo “Geral”, no título da obra, explica-se: para o linguista francês Sylvain Aurox, “[...] a gramática geral pretende ser a ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas” (AUROUX, 1992, p.93).

Apontamos para o caráter linguístico e filosófico do livro, pois sabemos que foi escrito a quatro mãos: por um autor de gramáticas de diversas línguas, tais como o grego, o latim, o espanhol e o italiano, Claude Lancelot, e um filósofo e teólogo, Antoine Arnauld, na abadia de Port-Royal-

⁵ À qual nos referiremos, a partir desse momento, através da sigla *GGR-PR*.

des-Champs, antigo monastério jansenista no sudoeste de Paris. O projeto de Arnauld e Lancelot era “[...]a tentativa de união da pedagogia do ensino de línguas a noções de lógica que pudessem ser aplicadas a uma gramática geral” (POLACHINI, 2012, p.298) e parte da premissa de que “a linguagem é a representação do pensamento” (CARDOSO, 2003, p. 21). A exemplo disso, encontramos no texto original:

“Nos resta examinar aquilo que ela (a língua) tem de espiritual, o que a torna uma das grandes vantagens do homem sobre todos os outros animais e que é uma das maiores provas da existência da razão: o uso que nós fazemos dela para significar nossos pensamentos. [...] Assim, pode-se definir as palavras, os sons distintos e articulados, como os sinais que os homens produziram para significar seus pensamentos”. (ARNAULD & LANCELOT, 1810, p.268)⁶

Na passagem acima, os autores deixam clara a sua concepção de língua como uma capacidade humana de expressão do pensamento. Por sua vez, o jansenismo, mencionado previamente, foi um movimento fortemente inspirado pelas ideias de Santo Agostinho⁷, autor de *O Mestre*, cuja concepção referencial de linguagem abordaremos adiante, mas que vale adiantar : muito se relaciona a esse ideal de “significar pensamentos” ao qual a língua supostamente corresponderia. Sobre a estrutura da *GGR-PR*, ainda de acordo com Polachini:

A gramática é dividida em duas partes. A primeira trata dos signos que transmitem o pensamento, em sua própria natureza, sejam falados ou escritos. [...] A segunda aborda a significação de tais signos, de forma a observar a maneira pela qual os homens se servem deles para expressar seus pensamentos. [...]. Esse tratamento da língua como expressão de uma razão, que seria universal, não só permite que a gramática crie regras gerais para todas as línguas, como também dá margem à criação de dois níveis da linguagem: um que está no pensamento e um que é expresso. (POLACHINI, 2012).

Ainda que tendo em vista estudos tão recentes quanto os de Polachini, a esse respeito, vale ressaltar que diversos intelectuais de referência tratam da questão. A exemplo disso, em *A busca da língua da língua perfeita na cultura europeia*, Umberto Eco também se referiu às hipóteses

⁶ Nossa tradução do texto original da gramática de Port-Royal, 2ª edição, publicada em Paris em 1810. A obra está disponível para consulta gratuita na internet, em link que consta nas referências deste trabalho.

⁷ A relação entre Santo Agostinho e os jansenistas é atestada em diversos artigos acadêmicos, a exemplo do que aqui consultamos: Cândido dos Santos “Jansenismo francês num códice da Biblioteca Nacional de Portugal” - Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 305-320.

empírico-sensistas sobre a gênese da linguagem, persistentes no século XVIII, como inspiradas em Port-Royal. De acordo com Eco:

“Autores como Beausée e Du Marsais [...] pretendiam identificar um isomorfismo total entre língua, pensamento e realidade, e nesta direção procederiam muitas das discussões sobre a racionalização da gramática. Beausée afirma (no verbete ‘Grammaire’ que ‘a palavra é uma espécie de quadro (tableau) do qual o pensamento é o original’ e, portanto, a linguagem deve ser uma imitação fiel do pensamento e, além disso, “devem existir princípios fundamentais comuns a todas as línguas, cuja verdade indestrutível é anterior a todas as condições arbitrárias ou casuais que deram origem aos vários idiomas que dividem o gênero humano”. (ECO, 2002, p.140)

Nessa passagem, encontramos um aspecto importante a respeito de Port-Royal e seus desdobramentos, que toca diretamente nossa primeira ponderação, neste trabalho: considerar-se a linguagem como “imitação fiel do pensamento”. Se a linguagem é apenas *representação*, tal como é precisamente metaforizado por Beausée a partir da idéia de um “quadro” que representa o “original”, concluímos, portanto, que a gramática de Port-Royal, produzida em contexto jansenista, fora influenciada por uma concepção referencial de linguagem o que, por sua vez, estariam em consonância com as ideias de Agostinho.

Ainda a respeito da concepção de linguagem da *GGR-PR*, retomemos a obra de Cardoso:

“Tentando-se resumir essa operação que relaciona a linguagem e o mundo, na visão de Port-Royal, pode-se dizer que a relação entre as palavras e as coisas é sempre mediada pelo pensamento: o homem olha o mundo através do seu espírito; desse olhar sobre as coisas, que se chama conceber, resultam os objetos do pensamento, que depois serão transformados em signos da linguagem” (c.f:ibid, p.22)

Longe de visarmos, aqui, à pretensão de um estudo analítico sobre o conjunto das obras, tanto para *Port-Royal* quanto para o *Cours*, procuramos ater nosso recorte à questão da referência: retomando a primeira parte do curso de Saussure, em que se teoriza a respeito do *signo* linguístico, compreende-se a significação como a relação entre *significante* e *significado*. Se, para Saussure, a língua (*langue*) é conjunto articulado de signos que se combinam com vistas à comunicação humana e o *signo*, *por sua vez*, é sua menor unidade de sentido constituindo-se, justamente, na articulação entre forma e conteúdo, reconhecemos, portanto, o empenho do autor para extraditar

de sua teoria a ideia de referencial “extralinguístico”⁸, já que os sentidos não mais se dariam em relação às coisas do “mundo”.

Já para a Gramática de Port-Royal, a ideia de referência passaria pelo pensamento. Seria como afirmar que os referenciais extralinguísticos se transformam em matéria de nosso pensamento para, posteriormente, transformarem-se em matéria linguística.

Tal concepção de linguagem e seus desdobramentos encontrarão diversas contraposições nas ciências da linguagem. A esse respeito, procuraremos demonstrar que, no que concerne à crença em uma relação direta entre a linguagem e o seu suposto referente extralinguístico, a dita Gramática tradicional, aqui representada por Port-Royal, está para a linguística estruturalista e pós-estruturalista, assim como a concepção referencial de linguagem, de Agostinho, está para a segunda fase do pensamento de Wittgenstein, de acordo com a interpretação que aqui seguimos.

A fim de procurarmos demonstrar esse interesse interdisciplinar pela questão da referência, atentemo-nos ao que diz o professor Kanavillil Rajagopalan⁹ em artigo acerca de possíveis leituras das teorias de John L. Austin¹⁰:

“Sabemos que, um pouco antes do fim do século XIX, a Filosofia se viu atravessando um período de transformação profunda. A epistemologia, que nos séculos anteriores fora a principal preocupação (além, é claro, da ontologia) dos filósofos, cedeu lugar para a questão semântica. É a famosa “virada linguística”, assim batizada pelo filósofo norte-americano Richard Rorty. *Com Frege, o autor dessa façanha, percebeu-se que não havia como estabelecer um contato direto entre a palavra e a coisa, sonho de toda a filosofia desde Platão.* A referência (Bedeutung), a ligação com o mundo, tinha de passar antes pelo filtro do sentido (Sinn), pois a primeira se dava em função do segundo, e jamais ao contrário. Ora, pela primeira vez após Kant, a filosofia estava encarando para valer o caráter envolvente da linguagem humana, isto é, a impossibilidade de pensar o mundo sem a intermediação da linguagem”. (RAJAGOPALAN, 1996, p. 112-113)

⁸ A oposição saussuriana entre *langue* e *parole*, traduzida para o português como *língua* e *fala*, evidencia esse esforço de construção de uma teoria linguística que extrapola a ideia de referência no mundo concreto em que vive o falante. Para Saussure, a língua (*langue*) é social e a fala (*parole*) é individual, na medida em que *fala* seria a condição de ocorrência da língua, sua realização concreta: o falante, portanto, pode imprimir sua subjetividade na *fala* ao passo que mudanças na *língua* só ocorrem coletivamente e ao longo do tempo.

⁹ De acordo com a consulta à Biblioteca Virtual da FAPESP, feita em Março de 2020, Kanavillil Rajagopalan é Professor Titular (aposentado-colaborador) na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador 1-A do Cnpq.

¹⁰ Filósofo da linguagem filiado à vertente da Filosofia Analítica

Assim, observamos que a questão da referência, que seria uma discussão a respeito da possibilidade — ou impossibilidade? — de ligação entre a palavra e o *mundo* interessa, também, à Filosofia, a partir do momento em que filósofos voltam-se, então, para a linguagem como objeto de estudo filosófico. Retornemos, portanto, aos antigos, a fim de perscrutarmos a afirmação de Rajagopalan:

“ [...] estabelecer um contato direto entre a palavra e a coisa, sonho de toda a filosofia desde Platão”.

1.3 Concepções sobre o conhecimento na Antiguidade, em Platão e em Agostinho.

Desde a Antiguidade ocidental, no período grego pré-socrático, destaca-se a existência de uma divergência representada pelas ideias de *epísteme*, um “conhecimento verdadeiro” versus o *doxa*, “opinião”: filósofos procuravam defender que um verdadeiro conhecimento era possível, ao passo que os Sofistas, como sabemos, vendiam a arte da retórica, defendendo que tudo poderia ser refutado através de técnicas discursivas. Vejamos, brevemente, de que maneira tal divergência pode estar embasada em duas importantes figuras: Parmênides e Heráclito.

A respeito de Parmênides, filósofo e poeta grego que viveu em Eleia, cidade itálica, no fim do sexto século antes de Cristo, temos que, de acordo com o documento “Biblioteca Clássica - Filósofos Épicos I. Parmênides e Xenófanés”¹¹:

“Nesse contexto ainda forte da cultura tradicional homérica, surgem novos discursos sapienciais que buscam o conhecimento pela contemplação do procedimento autônomo das coisas naturais. São os primeiros filósofos, que Aristóteles denominou *physikói*, porque tratavam Da Natureza. Parmênides insere-se, sem dúvida, entre esses pensadores originários [...]. [...] o discurso de Parmênides traz uma característica radicalmente inaugural para a história dos textos sapienciais: ele toma o ente – *tò eón* – como o tema central e universal para compreender a natureza do real. Ele instaura o tema primeiro da filosofia ocidental: a relação entre ser e pensar. O problema da verdade aparece não mais circunstancialmente na honestidade ou na venerabilidade do testemunho, mas na relação direta entre ser, pensar e dizer, eixo universal do conhecimento da realidade. Parmênides inaugura a filosofia como ontologia. [...]”. (SANTORO, 2011, pp. 56)¹²

¹¹ v.1 Parmênides, Xenófanés Filósofos épicos I : Parmênides e Xenófanés, fragmentos. (2011)

¹² Fernando Santoro responde pela revisão do texto grego, revisão e comentários do referido documento. Destaca-se, porém, que dentre o conselho consultivo, constam professores de Letras Clássicas de diversas Universidades brasileiras e estrangeiras, a saber: Marcos Martinho, USP; Breno B. Sebastiani, USP;

Em busca de estabelecer tal “relação entre o ser e o pensar”, Parmênides defende os princípios fundamentais da razão, como o da identidade e não contradição. Posteriormente, veremos que os dizeres de Parmênides desdobrarão na lógica aristotélica pois, para ele, tudo o que existia de fato poderia ser pensado de forma coerente.

Em contrapartida, para Heráclito, também pré-socrático, porém da chamada Escola jônica, tudo no mundo estaria em constante transformação, fluindo ininterruptamente. A “realidade fundamental”, para ele, seria apenas o dinamismo do estado das coisas, não havendo nenhum princípio estático inerente aos fatos do mundo. Heráclito é considerado por muitos um precursor da dialética e do relativismo. De acordo com Alves dos Santos:

“‘A natureza’, afirma, ‘ama dissimular-se aos nossos olhos’, numa eterna tensão de contrários: este movimento profundo que suporta os fenômenos conduz, de modo incessante, mas ordenado segundo uma lei, “aquilo que discorda à concórdia e também inversamente, estabelecendo uma harmonia muito superior à visível”. Aos olhos dos que “sabem ver” a dispersão do Ser não ocorre, as partes estruturais revelam-se, isto sim, em contínua interação, subsistindo como totalidade unitária”. (ALVES DOS SANTOS, 2003, p. 96)¹³

Os Sofistas, por sua vez, consideravam-se alinhados aos princípios de Heráclito, talvez encontrando como ponto de confluência a ideia da “contínua interação”. O movimento, que surgiu no séc. IV a. C. e ampliou-se durante o helenismo e o império, sustentava a possibilidade de se “desenvolver o dom de pronunciar discursos convincentes e oportunos”, (JAEGER, 1994). Ainda no capítulo dedicado aos sofistas, na obra *Paideia - A formação do homem grego*:

“A faculdade oratória situa-se em plano idêntico ao ato da inspiração das musas aos poetas. Reside, antes de mais nada, na judiciosa aptidão para proferir palavras decisivas e bem fundamentadas. [...]

Gabriele Cornelli, UNB; Emmanuel Carneiro Leão, UFRJ; Márcia Cavalcante Schuback, Södertörns Högskola Néstor Cordero, U. de Rennes Pierre Chiron, U. de Paris; XII Hélène Casanova-Robin, U. de Paris IV; Bárbara Cassin, CNRS; David Konstan, U. of Brown Livio Rossetti, U. di Perugia e Giovanni Casertano, U. di Napoli.

¹³ Referimo-nos à pesquisadora Maria Carolina Alves dos Santos, professora aposentada do Departamento de Filosofia da Unesp.

Neste ponto, devia se basear na eloquência toda a educação política dos chefes, a qual se converteu necessariamente na formação do orador, [...]. Sob esta luz, torna-se compreensível e ganha sentido o fato de ter surgido uma classe inteira de educadores que publicamente ofereceram, por dinheiro, o ensino da ‘virtude’”. (JAEGER, 1994, p. 340).

Portanto, entendemos que, para os sofistas, a virtude, em certa medida, seria a própria palavra, a oratória. Compreender que “já desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo, mas a dos chefes” (JAEGER, 1994, p. 339), faz-se importante para que, posteriormente, possamos encarar os sofistas sob a perspectiva crítica de Platão, a partir do diálogo *Ménon ou da virtude*, em que Platão faz uma investigação conceitual, no campo da moral, procurando definições precisas e definitivas para os conceitos investigados.

No diálogo, o personagem Sócrates procura demonstrar uma teoria segundo a qual seria possível despertar conhecimentos já latentes em seu interlocutor. Desse modo, a partir de um diálogo de perguntas e respostas, o interlocutor atingiria saberes que já possuiria previamente. Portanto, aprender seria rememorar esses saberes esquecidos¹⁴. O diálogo se inicia com uma pergunta de Ménon, político e sofista que estava de passagem pela cidade, a Sócrates: ele deseja saber como se adquire a virtude, se através do ensino ou exercício ou, ainda, se ela sequer poderia ser ensinada por se manifestar nos homens como um dom da natureza. Sócrates responde-lhe que nada sabe a respeito da virtude e, se não se sabe em que ela consiste, também não pode responder se a virtude poderia, ou não, ser ensinada. Então, iniciam-se os questionamentos de Sócrates: “Diz-me tu, Ménon, pelos deuses, em que consiste a virtude” (PLATÃO, 1986, p. 15).

Ménon, então, começa uma explicação segundo a qual haveria vários tipos virtude, defende que a “cada profissão, cada idade, cada ação tem sua virtude particular” (PLATÃO, 1986, pp. 16) com o que Sócrates, ironicamente, parece concordar: “Que afortunado sou, Ménon! Buscava uma só virtude e apresentas-me um enxame delas!” (c.f. ibid., p.16). Dessa forma, a partir do consenso de que haveria muitas virtudes ou, ao menos, variadas manifestações da virtude, Sócrates passa a um questionamento em busca da essência: aquilo que haveria em comum entre as muitas virtudes,

¹⁴ A ideia dos “conhecimentos esquecidos” remete ao mito de Píndaro sobre a imortalidade das almas, segundo o qual, após a viagem ao reino de Hades onde encontram todas as verdades, as almas retornariam à vida depois de nove anos, porém, tendo de passar por Lethos, o rio do esquecimento. Assim, explica-se a palavra grega *aletheia* : a negação do esquecimento, logo, a verdade.

afirmando que é essa essência “que deve atender quem pretenda elucidar a pergunta ‘em que consiste a virtude?’” (c.f:ibid., p.17)

A seguir, as definições que Ménon apresenta como resposta a Sócrates são as mais variadas, uma vez que o método socrático lhe conduz a reelaborar suas concepções prévias. Passam por “a faculdade de se procurar o bem” (c.f:ibid., p.33) ou, ainda, “tudo quanto é acompanhado de justiça” (c.f:ibid., p.35), por exemplo. Dadas e reformuladas diversas definições para o que seria a virtude, o diálogo chega ao ponto em que Sócrates argumenta abertamente pela teoria da reminiscência, acima citada, defendendo que o aprender nada mais é do que recordar: logo, a definição correta de virtude já estaria em seu interlocutor e a função do método seria, através das perguntas, fazer com que ele se “lembrasse” dessa resposta, unívoca e essencial.

Adiante, Ménon pedirá a Sócrates que demonstre essa sua teoria, e passa-se a uma segunda fase do método, a maiêutica propriamente dita, em que se convida um escravo ao diálogo para demonstrar que, a partir dos questionamentos de Sócrates, ele conseguiria chegar a conhecimentos de geometria. Segundo a perspectiva platônica, apresentada nesse diálogo, tanto Ménon poderia responder o que é a virtude quanto o escravo poderia chegar aos conhecimentos de geometria, uma vez que a ambos restaria, apenas, lembrar-se de tais conhecimentos.

A nós, interessa observar como essa perspectiva essencialista de Platão refletirá nos estudos sobre a linguagem: ao partir da premissa de que haveria uma essência de virtude, algo em comum entre as suas variadas manifestações, configura-se um princípio essencialista enquanto concepção de linguagem. Essa concepção reverbera nos dizeres de muitos daqueles que, posteriormente, dedicaram-se a uma reflexão específica sobre a linguagem como, séculos mais tarde, seria o caso de Agostinho.

Situando o trabalho deste filósofo no séc. IV d. C., vale lembrar que o movimento de que faz parte, a patrística, buscava conciliar a filosofia pagã e as ideias do cristianismo, em um momento histórico em que o intento da Igreja era incorporar ideias racionais às suas verdades, a fim de que essa unificação dos discursos pudesse conferir alguma unidade aos povos. Tendo sido professor de retórica e, em boa parte de sua história considerando-se alinhado aos sofistas, Agostinho defendia a existência de verdades que, reveladas por Deus, estariam “dentro” dos homens, podendo ser acessadas por eles através da “centelha divina”. Assim, pensando ainda nas possíveis relações entre essas obras, observamos que no diálogo *O Mestre*, que se dá entre Agostinho e seu filho Adeodato — o primeiro capítulo é intitulado *Ensinar e Rememorar*, e nele

muito se encontra da teoria platônica da reminiscência. Também para Agostinho, a rememoração é o caminho para que os homens encontrem verdades que já estariam dentro deles, como se verifica em: “[...] não para que os ouça Deus mas os homens, e assim estes, graças à rememoração, se elevem para Deus [...]” (AGOSTINHO, 2002, p.31) ou, ainda, em “ [...] não fazemos mais que rememorar, pois a memória, a que estão inerentes as palavras, revolvendo-as faz vir ao espírito as próprias coisas, de que as palavras são sinais.” (c.f: ibid, p.32).

No segundo capítulo do diálogo atesta-se a notória influência do essencialismo platônico para o que passaremos a chamar de uma concepção agostiniana de linguagem. Agostinho cita um verso da *Eneida* de Virgílio, em que há 8 palavras e questiona essa contagem a Adeodato, que a confirma. Então, escolhe duas palavras para exemplificar uma aparente contradição ao que afirmara no primeiro capítulo e no início do segundo: “Está, pois, assente entre nós que as palavras são sinais” (c.f:ibid, p.33). As palavras escolhidas são “*nihil*” (do latim, “nada”) e a preposição latina “de”, que não aparece no verso original da *Eneida*, o que compreenderemos adiante.

O argumento segue a linha de que, se “*nihil*” significa “o que não existe”, “não pode, de maneira alguma, ser alguma coisa” (c.f:ibid, p.34). Logo, nem todas as palavras seriam sinais, a exemplo da própria palavra “nada”. Até aqui, julgamos haver consistência no argumento: de fato, a percepção de que nem todas as palavras seriam sinais que representam algo no mundo extralinguístico, é pertinente. Contudo, ao avançar ao exemplo em que compara a preposição latina “de” à “ex” considerando que ambas significariam o mesmo, é que compreendemos as conclusões de Agostinho: se mais de uma palavra ou, para ele “sinal” podem “significar uma única coisa”, logo, haveria um “não sei quê de comum” (c.f:ibid, p.36) entre essas palavras. Assim, verifica-se uma busca pela essência do significado, tal como no *Ménon* buscava-se saber o que haveria de comum entre as virtudes.

O que nos parece faltar a Agostinho, à época, é a noção de *contexto*, que só viria a ser introduzida nos estudos linguísticos séculos mais tarde. Ou seja: escusando-nos de eventuais anacronismos, é bem claro ao leitor contemporâneo que as palavras “de” e “ex” não são iguais, ou “sinais que significam uma única coisa”, mas, em caso de substituição de uma pela outra, *no contexto do referido verso da Eneida*, não haveria grande prejuízo de sentido. Contudo, a preposição latina “ex” pode apresentar significados muito distintos, a depender de seu contexto de aplicação, como ao formar locuções adverbiais de modo. A locução *ex abrupto* poderia ser traduzida como “abruptamente”, “de maneira abrupta”. Pode, ainda, ter sentido de “enquanto”, “da

posição de”, como em *ex professo*, que traduzir-se-ia para o português em algo como “enquanto professor”. A lista de possíveis significados para preposições e sufixos latinos, certamente, é infinita, pois infinitas são as possibilidades da linguagem.

Dessa forma, compreendemos que para a concepção referencial ou *agostiniana* de linguagem os referenciais seriam extralinguísticos e, portanto, muitas palavras seriam apenas sinais para uma essência das coisas, que já estaria no mundo. Assim, podemos avançar à crítica de Wittgenstein à tal concepção.

1.4 Os jogos de linguagem de Wittgenstein: onde o sentido se constrói através dos usos

De acordo com Gottschalk, a respeito das *Investigações Filosóficas*:

“De fato, Wittgenstein inicia esta obra com um trecho das *Confissões* de Santo Agostinho, em que o filósofo da patrística discorre sobre o papel da linguagem na construção de significados pela criança. Terminada a citação, Wittgenstein empreende uma crítica radical e inusitada à concepção de linguagem agostiniana, herdeira do essencialismo platônico, ao buscar significados absolutos para as palavras e expressões linguísticas. (GOTTSCHALK, 2009, p. 249)”

Assim, tendo em vista que o segundo Wittgenstein contraporá Agostinho, já no primeiro parágrafo de suas *Investigações Filosóficas*, vale comentar brevemente que os chamamos *segundo* Wittgenstein pelo seguinte: a obra do filósofo austríaco L. Wittgenstein é compreendida entre muitos de seus comentadores como um pensamento dividido em duas principais fases: o primeiro Wittgenstein, do *Tractatus logico-philosophicus*, e um segundo, de *Investigações Filosóficas*.

No entanto, a respeito das referidas fases do pensamento do filósofo, Arley R. Moreno, um dos principais comentadores da obra de Wittgenstein, considera que “não estamos em presença de um salto abrupto, mas sim de um processo de elaboração das mesmas questões cruciais” (MORENO, 2000, p. 54). Igualmente, não consideraremos a “existência de dois sistemas radicalmente distintos” (c.f.:ibid, p.54) mas, procuraremos observar as inaugurações que se instauram na segunda fase de seu pensamento.

No *Tractatus*, Wittgenstein apresentava uma concepção atomística de linguagem, em que as “proposições” poderiam ser decompostas em “proposições elementares” que, por sua vez, poderiam ser decompostas em “nomes”. Seria esse o nível em que a linguagem tocaria o mundo, ainda que assentado que o mundo, nesse contexto, corresponda apenas a um conteúdo formal. No

nível da nomeação, os nomes se ligam aos objetos (ou “objetos simples”), que compõem os “fatos atômicos”, que seriam os constituintes dos “fatos” do mundo. Dessa forma, linguagem e mundo apresentariam uma isomorfia lógica: tais correspondências, entre “proposições elementares” e “fatos atômicos”, por exemplo, buscavam demonstrar que a linguagem seria um reflexo do mundo, pois ambos teriam uma mesma forma lógica.

Já nas *Investigações Filosóficas*, ainda de acordo com Moreno:

“A nova concepção de proposição [...] deixa de ser um modelo exato da realidade para ser uma ‘hipótese’, isto é, uma forma mais ou menos adequada de representação, que pode ser reformulada constantemente em certos aspectos: o grau de adequação não depende mais da isomorfia estrutural entre a proposição e o fato representado, mas sim das circunstâncias em que a proposição é utilizada, isto é, daquilo que fazemos com a proposição [...]”. (c.f.:ibid, p.55)

Em vista dessa nova concepção de proposição, em que o sentido se dará, como diz Moreno, em função daquilo que fazemos com ela, procuramos avançar ao que Wittgenstein denomina um *jogo de linguagem*: segundo ele, a relação entre o nome e o objeto será sempre mediada por esses *jogos*. Esse é um conceito fundamental da teoria wittgensteiniana, uma vez que, nesta nova fase de seu pensamento, está convencido de que os referenciais para os conceitos se estabelecem por comparações e, portanto, necessariamente nos *usos* que fazemos da linguagem.

A concepção de linguagem adotada nesse momento salienta a *praxis* da linguagem, uma vez que atrela o significado às *formas de vida*, outra peça-chave de sua teoria. A respeito desse conceito, Moreno o esclarece através do seguinte questionamento, ainda comparando-o às concepções do *Tractatus*: “Mas o que é substituído ao *mundo*? O que é colocado em seu lugar, servindo de critério para a compreensão e análise do significado? Como já dissemos, é a noção de *forma de vida*” (c.f.:ibid, p. 60)

Ainda nesse texto de Moreno, é dito que nas *Investigações Filosóficas* “nada mais constitui uma garantia fixa e translúcida de significação” (c.f. ibid., p.55) e, portanto, está-se dizendo que, para essa nova concepção filosófica de linguagem, a significação passa a estar sujeita aos *usos*¹⁵ que fazemos da linguagem, em suas diferentes *formas de vida*: o significado, portanto, consiste no conjunto dos *usos* que fazemos dos enunciados. Desse modo, pode-se dizer que, na segunda fase

¹⁵ A partir deste momento, quando apresentarmos a palavra *usos* em itálico, procuramos demonstrar que a compreendemos tal como defendido por Arley R. Moreno no artigo *Por uma epistemologia do uso*.

do pensamento de Wittgenstein, a significação, na linguagem, será compreendida através de seu aspecto pragmático, afastando-se, contudo, do *pragmatismo*.¹⁶

Essa visão contrapõe os escritos de Agostinho pois, como vimos, para ele, as palavras “são sinais para as coisas do mundo”, ou seja, devem, necessariamente, referir-se a algo no mundo, ainda que seja no que ele chama de “mundo interior”. A isso chamaremos concepção referencial ou agostiniana de linguagem.¹⁷ Além disso, para Agostinho, linguagem e pensamento seriam entes distintos, e o pensamento seria anterior à linguagem. Isso é o que se pode concluir da leitura do parágrafo 8, Como *aprende a falar*, de suas *Confissões* — Livro I, de caráter autobiográfico:

“(…) Procurava guardar na memória os nomes que ouvia darem às coisas; e vendo que as pessoas, conforme esta ou aquela palavra, se dirigem para este ou aquele objeto, eu observava e lembrava que a esse objeto correspondia o som que produzia quando queriam mostrar esses objeto. (...) Desse modo, à força de ouvir as mesmas palavras, pelo lugar que ocupavam nas frases, pouco a pouco eu chegava a compreender de que coisas elas eram os sinais (...)”.

(AGOSTINHO, 1997, p. 12)

Retomando as *IF*, no parágrafo 32, Wittgenstein diz que “Santo Agostinho descreve a aprendizagem da linguagem humana como uma criança que chegasse a um país estrangeiro e não entendesse a língua do país”, ou seja, como se a criança que ainda não aprendeu a se comunicar através da língua oral já tivesse uma espécie de “linguagem privada”, que seria o pensamento, e aprender a falar fosse apenas fazer uma “tradução” entre essas línguas. “Ou também: como se a criança já fosse capaz de pensar, mas não ainda de falar. E ‘pensar’ significaria aqui algo como: falar para si mesmo”. (*IF*, §32). Portanto, a crítica de Wittgenstein à Agostinho, nas *IF*, incide sobre as ideias de que poderia haver pensamento independente e anterior à linguagem e, ainda, sob a ideia de que as palavras são sinais para as coisas do mundo, somente.

Para exemplificar como, para Wittgenstein, em contrapartida, o sentido se constrói através dos *usos*, observemos mais uma célebre passagem das *IF*: Manda-se alguém às compras e dá-se-lhe uma folha de papel onde se lê o enunciado “cinco maçãs vermelhas”. A pessoa leva o papel ao

¹⁶ Vale ressaltar que a *pragmática filosófica* de Wittgenstein, não deve ser confundida com o *pragmatismo*, corrente filosófica norte-americana, na qual se situam Austin, Searle, Grice e outros. A reflexão sobre a independência de Wittgenstein em relação ao pragmatismo de Austin, encontra-se na pág. 93 do mesmo artigo *Por uma epistemologia do uso*, também de Moreno.

¹⁷ A partir daqui, quando usarmos a expressão “concepção referencial de linguagem” estamos aludindo a esse sentido, de Agostinho.

comerciante, que abre uma gaveta, sobre a qual está o signo “maçã”. Em seguida, ele procura a correspondência de “vermelho” em uma tabela com amostras de cores. Por fim, através da sequência dos numerais, supostamente já conhecida por este comerciante, ele retira da gaveta, a cada número, uma maçã que tem a cor da amostra¹⁸. Diz Wittgenstein que assim fazemos com as palavras, uma vez que, no exemplo acima, não se fala a respeito do significado da palavra “cinco”, mas apenas sobre como a palavra “cinco” é usada nessa situação específica de emprego da linguagem.

“[...] Podemos imaginar também que todo o processo de uso das palavras em (2)¹⁹ seja um dos jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Quero chamar esses jogos de “jogos de linguagem”, e falar de uma linguagem primitiva às vezes como um jogo de linguagem.” (c.f.:ibid, § 7)

Adiante, no § 23, seremos então apresentados, com maior aprofundamento, a exemplos do que seriam os *jogos de linguagem*: são listadas atividades, tais como “ordenar, e agir segundo as ordens”; “descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas”; “produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho); “relatar um acontecimento”; (c.f.:ibid, §23) dentre outros. Uma determinada área do conhecimento, portanto, como as ciências empíricas, por exemplo, seriam dotadas de múltiplos jogos de linguagem.

Para K.T. Fann, um dos primeiros comentadores da obra de Wittgenstein:

“(a linguagem) Não é uma prática, nem um instrumento, que realiza uma função essencial e serve para um propósito essencial. A linguagem não é uma ferramenta que serve para um propósito, mas uma coleção de ferramentas que servem para uma variedade de propósitos”. (FANN, 1975, p.92)

De forma que compreendemos que, com termos como “ferramentas”, “serve”, e “propósito”, estamos dirigindo nossa atenção à natureza pragmática da linguagem. Contudo, antes que associemos a ideia de pragmatismo a um ideal de aplicabilidade simples e utilitário, vale ressaltar

¹⁸ Paráfrase do exemplo citado por Wittgenstein no § 1 das IF.

¹⁹ Aqui, Wittgenstein está fazendo referência ao parágrafo 2 das IF, em que descreve uma situação em que dois construtores, denominados A e B, utilizam-se de uma linguagem que ele chamará de “primitiva” para comunicarem-se e construir um edifício usando pedras de construção: neste exemplo, A grita palavras como “bloco”, “colunas”, “lajes e “viga” para que B repasse-lhe as pedras adequadas e na ordem que B precisa.

que “[...] Wittgenstein estava interessado em recordarmos outra importante característica da linguagem - isto é: sua natureza social” (FANN, 1975, p.93)

Para exemplificar a questão da natureza social da linguagem, pensemos no exemplo a que nos convida Wittgenstein, comparando a linguagem a um jogo de xadrez. Aqui, observamos a construção gradual da ideia de regras *gramaticais*²⁰, que devem ser pautadas por saberes convencionais: “Se mostramos a alguém a figura do rei no jogo de xadrez e dizemos ‘Este é o rei no xadrez’, não lhe explicamos com isso o uso desta figura — a não ser que ele já conheça as regras do jogo. [...]” (IF, §31).

Ou seja: a explicação sobre uma palavra somente fará sentido para um interlocutor se ele, ao menos, souber o que significa ser uma figura de jogo. Mesmo que desconheça as regras específicas do jogo de xadrez, para que compreenda a sentença “Este é o rei no xadrez” é preciso que já tenha sido introduzido ao jogo de linguagem dos jogos de tabuleiro, por exemplo, associando que nesses jogos é comum que cada peça tenha determinada função. Desse modo:

“Para compreender o que é uma peça de xadrez, deve-se compreender o jogo como um todo, as regras que o definem e o papel da peça no jogo. Do mesmo modo, podemos dizer que o significado de uma palavra é o seu lugar em um jogo de linguagem. Dito de outra forma, o significado de uma determinada palavra em uma linguagem vem ‘definido’, ‘constituído’, ‘determinado’ ou ‘fixado’ (usou as quatro expressões em diferentes ocasiões) pelas regras gramaticais com as quais é usada na linguagem. Usar uma oração é, deste modo, análogo a fazer uma jogada de xadrez seguindo as regras”. (FANN, 1975, p.94)

As comparações entre a linguagem e os exemplos de jogos, sejam de tabuleiro ou jogos esportivos, como é o caso do jogo tênis, citado no § 67, são bastante frutíferas, pois bem sabemos que as regras dos jogos, como o de xadrez ou de tênis, são convenções. Assim também caberia esclarecer que as regras da linguagem, nessa perspectiva da segunda fase do pensamento wittgensteiniano, são, analogamente, convencionadas no interior dos *jogos de linguagem*.

²⁰ Distinga-se, a partir deste momento, o termo *gramática* (e seus derivados) na acepção wittgensteiniana, pelo uso do itálico, daquelas a que nos referimos nos itens anteriores: a dita Gramática Tradicional (ou tradição gramatical, como o usa Saussure) e a Gramática Comparada (de Franz Bopp).

1.5 Algumas comparações entre Saussure e o segundo Wittgenstein

Retomando as ideias do linguista Rajagopalan, há que se destacar a linha tênue entre os estudos daqueles que, enquanto linguistas, interessam-se pelo âmbito da significação e da pragmática, e os de filósofos que consideram, como já dito, a linguagem como uma questão filosófica:

“[...] a linha divisória que separa os linguistas que se interessam pela questão da significação e os filósofos que se interessam pela linguagem está se tornando cada vez mais tênue e, no entendimento de muitos acadêmicos, uma barreira puramente institucional”. (RAJAGOPALAN, 1996, p. 106)

Contudo, no primeiro capítulo do livro “Wittgenstein: os labirintos da linguagem”, Moreno, diz que “o trabalho do filósofo não se confunde com o do linguista”, uma vez que este “trabalha sobre *corpora* específicos de línguas determinadas, ou melhor, sobre *processos* linguísticos que lhe cabe explicar” (MORENO, 2000, p.27). Compreendemos aqui, portanto, que a Linguística e a Filosofia da Linguagem, embora possam, por vezes, interessar-se por questões comuns, constituem-se como distintos domínios de investigação.

A respeito de tais pontos em comum que encontrariam filósofos e linguistas, o texto de Rajagopalan traz a seguinte citação de Searle:

“There are now a large number of topics which are construable as common territory of either philosophy or linguistics; for example, presupposition, conversational implicature, meaning, modality, and reference - to mention just a few.” SEARLE (1975, *apud* RAJAGOPALAN 1996, p. 106)²¹

Está posto, portanto, que de acordo com Searle, há questões de interesse da Linguística e da Filosofia da Linguagem, e que ambos os domínios, ainda que de distintas perspectivas, consideram a significação um elemento interno à língua, especialmente, no que tange os autores que privilegiamos neste trabalho.

²¹ “Há agora um grande número de tópicos que podem ser construídos como território comum, tanto da filosofia quanto da linguística; por exemplo, pressuposição, implicação conversacional, significado, modalização e referência - para mencionar apenas alguns”. (Nossa tradução)

Estabelecer pontos de aproximação entre os dizeres do *CLG*²² e a segunda fase do pensamento wittgensteiniano parece-nos esclarecedor para que, posteriormente, possamos traçar paralelos ao apresentar as ideias que lhes consideramos contrárias. Para Brigitte Nerlich²³, “[...] embora Ferdinand de Saussure e Ludwig Wittgenstein nunca tenham se conhecido e embora Wittgenstein nunca tenha lido nenhum dos trabalhos de Saussure, suas escritas, suas ideias e seus estilos de trabalho mostram algumas similaridades. [...]”²⁴.

Em primeiro lugar, uma das mais evidentes a se destacar, de acordo com Nerlich, é o reconhecimento que ambos tiveram a respeito da natureza social da língua (NERLICH, 1998, p.144). Corroboramos com a autora nesse sentido uma vez que, no *CLG*, deparamo-nos com a máxima de Saussure “*le langage est un fait social*” — a linguagem é um fato social — (c.f:ibid, p.12): para Saussure, a língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelas sociedades. Ainda que de maneira distintas, imprimindo sua subjetividade na fala, as pessoas recorrem às mesmas convenções linguísticas, estabelecidas socialmente, para atribuir significados a fonemas, à junção desses fonemas e assim sucessivamente nos demais níveis, até que se construam as estruturas mais complexas das línguas. É nesse sentido que se pode afirmar que, para Saussure, a língua é um *fato social*.

Wittgenstein, por sua vez, também se interessou pela natureza social da linguagem, como se pode concluir através do exemplo das “cinco maçãs vermelhas”, que comentamos no item anterior: trata-se de um exemplo de *uso*, não só de cada uma das três palavras acima, mas, também, da aplicação dessas três palavras em uma situação de comunicação. Quando diz, por exemplo, que “uma sentença faz sentido apenas nas circunstâncias especiais em que é usada” (c.f:ibid, §154-155) permite-nos estabelecer tal aproximação com o mestre genebrino pois, para ambos, há o entendimento de que os sentidos se dão em convenções sociais.

Dito isso, pensamos que valha tecer algumas breves considerações a respeito dos problemas que Saussure aponta, relativos aos usos da palavra “gramática”. Já nos ativemos a um primeiro sentido desta palavra, quando aludimos à oposição que fez ao que chamava de *tradição gramatical* — e

²²Usamos a sigla para referirmo-nos ao Curso de Linguística Geral.

²³Brigitte Nerlich é Professora Emérita de Ciência, Linguagem e Sociedade no Instituto de Ciência e Sociedade da Universidade de Nottingham, no Reino Unido, Dra. em Linguística francesa e pós-Dra. em Linguística geral, pela Universidade de Oxford.

²⁴ Em nota de rodapé referente a essa passagem (nossa tradução para o português) Nerlich explica que com “estilos de trabalho” está se referindo ao fato de ambos escreverem por aforismos.

aqui incluímos a Gramática de Port-Royal, uma das questões centrais desta análise, que pretendemos aprofundar no próximo capítulo. No que diz respeito a um segundo uso que Saussure faz da palavra “gramática”, resta-nos, ainda, retornar a um ponto que mencionamos no item 2.1: a questão da “gramática comparada”. Lembremos que Saussure reconheceu os feitos de Franz Bopp e de outros estudiosos que aproximaram determinadas características das línguas e que, pela primeira vez, constataram que línguas descendiam de outras, pertencendo a uma mesma família.

Contudo, apontou, também no *CLG*, a insuficiência desses estudos uma vez que, para ele, este domínio, a “gramática comparada”, nunca teria, até então, de fato comparado gramáticas, mas somente pinçado “alguns aspectos formais de uma linguagem ou de várias línguas diacronicamente relacionadas” (NERLICH, 1998, p. 146). Ainda para a autora:

“ Saussure regarded this as one of its major flaws, which could only be remedied if linguists recognised that grammar is in fact the systematic structure of a synchronic language state. As such it is the foundation for linguistic *meaning* and ultimately the meaning that our world has for us”.²⁵

Já para Wittgenstein, é certo que o significado da palavra *gramática* e seus derivados seja distinto dos dois saberes a que se refere Saussure, conforme explicitamos na nota 20. Na segunda fase do pensamento wittgensteiniano, compreende-se as *proposições gramaticais* como aquelas que comportam necessidade, ou seja, são condições de sentido das demais proposições. São sempre convencionais, não-descritivas, e constituídas no interior das instituições e de nossas *formas de vida*, não prestando contas ao empírico, ou seja, não se trata aqui de proposições que poderiam ser verificadas na empiria como verdadeiras ou falsas: seria preciso que se considerasse, para uma espécie de verificação de sua veracidade, a instituição em que está inserida e as determinadas convenções dessa instituição.

O clássico enunciado da soma de números inteiros, na matemática, $2 + 2 = 4$ (dois mais dois é igual a quatro) parece-nos um exemplo elucidativo do que seria uma *proposição gramatical*, para Wittgenstein. Embora educadores matemáticos, herdeiros de diversas vertentes da chamada Escola

²⁵ “Saussure enxergou essa como uma de suas principais falhas, que poderia ser remediada somente se os linguistas reconhecessem que a gramática é, na verdade, a estrutura sistemática de um estado sincrônico de linguagem. Assim sendo, essa é a base do *significado* linguístico e, em última instância, o significado que o nosso mundo tem para nós.” (tradução livre)

Nova, possam defender que esse seria um enunciado passível de comprovação empírica ao proporem esse exercício da soma utilizando, por exemplo, duas duplas de lápis por vez, e solicitando que uma criança chegasse ao resultado da operação dessa forma, reforçamos aqui, sob a perspectiva wittgensteiniana, que o resultado só pode ser alcançado caso a criança em questão domine uma série de técnicas, muito anteriores à soma. Ela precisaria ter sido introduzida a um conjunto de regras prévias, como a regra da contagem e a direção que precisa seguir para que se configure tal leitura dos números, por exemplo.

É nesse sentido que afirmamos que o enunciado *dois mais dois é igual a quatro* pode ser uma *proposição gramatical*, uma vez que seu sentido é configurado através do *uso* e que, como uma convenção específica do contexto da matemática ocidental, não prescinde do conhecimento prévio de técnicas, para que o aprendiz opere a partir desse conhecimento.

Portanto, percebemos que o uso que se faz da palavra *gramática* em Wittgenstein, não se relaciona com nenhum daqueles já discutidos pelas Ciências da Linguagem propriamente ditas, por assim dizer: seja pela Linguística, seja pela tradição do saber metalinguístico. Ainda assim, concluímos que o fato de as teorias saussurianas privilegiarem a análise sincrônica da língua, em detrimento da diacrônica, e compreenderem a língua como um “fato social” aproximam-no das ideias do segundo Wittgenstein uma vez que ambos se referem ao significado como algo que é construído e atribuído somente no interior das línguas.

1.6 Conclusões parciais – I

Até aqui, procuramos apontar — agora seguindo outro caminho em nosso percurso argumentativo, dessa vez, em ordem cronológica:

i. Extraímos da leitura do diálogo platônico *Ménon, ou da Virtude* o ideal de essencialismo platônico, visão segundo a qual haveria um significado último e essencial para os conceitos, expressos por palavras.

ii. Agostinho, por sua vez, fora influenciado por tal visão, uma vez que em *O Mestre* deparamo-nos com a defesa de que as palavras seriam “sinais” para as “coisas do mundo”, em que estas mostrariam o seu verdadeiro significado. Ainda segundo o filósofo da patrística, o

pensamento antecede a linguagem, e teria acesso a estes significados internamente, através de uma contemplação interior.

iii. A *Gramática Geral e Razoada de Port-Royal*, tem como um de seus autores Antoine Arnauld, filósofo e teólogo que se declarava um agostiniano. A ideia de que a língua seria uma expressão direta do pensamento segue aparecendo na *GGR-PR*.

iv. Em contrapartida, a teoria linguística de F. Saussure apresenta a língua como um sistema em que “forma” e “conteúdo” — significantes e significados — articulam-se com vistas à comunicação humana. Nessa teoria, há um esforço para extraditar-se a ideia de um referencial no “mundo externo” à língua.

v. No âmbito filosófico, L. Wittgenstein também se contrapõe à concepção referencial da linguagem apresentada por Agostinho em seus escritos.

vi. Embora tenham objetivos distintos, as ideias de Saussure e Wittgenstein são confluentes em suas respectivas abordagens sobre as relações entre forma e conteúdo.

Partindo dessas conclusões parciais como premissas buscaremos, nos capítulos a seguir, voltarmos-nos a questões de Gramática e Ensino de Língua Portuguesa.

[...] do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural [...]
Sylvain Auroux.

Capítulo 2: Há “gramáticas e gramáticas: distinções no uso da palavra gramática no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

2. Não ensinar gramática na escola?

Uma das obras de grande repercussão no contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil do final da década de 90, é “Por que (não) ensinar gramática na escola, de Sírio Possenti. O sugestivo uso dos parênteses já no título, envia a leitura da obra que, de acordo com a introdução do próprio autor, trata-se da defesa de algumas teses a respeito do ensino de gramática do português brasileiro. A cada tópico, essas teses abordam assuntos centrais dos estudos linguísticos do país, tais como noções de sociolinguística variacionista, linguística histórica, distinções entre tipos de gramáticas e concepções de linguagem e ensino. As questões que o autor nos coloca no título — pressupondo-se aqui que o interlocutor seja o professor da educação básica — são, sem dúvidas, questões-chave do trabalho do professor de língua portuguesa: por que ensinamos gramática? Ou, ainda, por que, eventualmente, deixamos de fazê-lo?

O livro aponta algumas respostas a essas questões. Parte da premissa de que a concepção de linguagem do professor é primordial para que compreenda o ensino de língua materna de uma ou outra forma, defendendo que este deva ter, em primeiro lugar, “ideias claras” quanto a sua concepção de linguagem e processos de aprendizagem:

“Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula. Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.), é porque está seguindo (saiba ou não — daí a importância de ter ideias claras!) uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento.”
(POSSENTI, 2000, p. 20)

A afirmação nos parece contestável. Possenti descreve atividades de treinamento²⁶, como absolutamente desnecessárias para que as crianças aprendam as línguas. Para ele, como se lê no excerto acima, atividades a que se refere como “exercícios estruturais”, por exemplo, estariam alinhadas a uma “concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento”.

No entanto, o que seriam “exercícios estruturais”? Compreendemos, aqui, que Possenti alude a exercícios de sintaxe, tais como a clássica separação de sujeito e predicado, de acordo com a gramática normativa, por exemplo. O “preenchimento de espaços vazios”, outro exercício muito comum em gramáticas e livros didáticos, também é compreendido pelo autor como um exemplo de exercício simplório ou “pouco inteligente”, como se lerá adiante por contraposição às atividades que considera interessantes e pertinentes à sala de aula de língua portuguesa, sempre associadas à leitura e produção de textos.

A exemplo disso, no tópico *Todos os que falam sabem falar*, defende que os professores deveriam *ouvir* seus alunos conversando pelos corredores da escola e perceberiam que as crianças, como falantes nativos da língua, são capazes de elaborar sentenças extremamente complexas. E, então:

“[...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada, etc.[...]”

A partir dessas ideias, podemos chegar a duas conclusões: a primeira, é a de que, se o autor considera que o ensino “inteligente” de língua portuguesa deva ter a leitura e a escrita sempre pautando as práticas, o ensino de gramática através de exercícios não deveria ter espaço algum nas aulas de língua portuguesa. A segunda é a de que associa quaisquer exercícios de gramática a uma prática de gramática normativa (ou prescritiva, como se discorrerá adiante) ignorando a possibilidade de exercícios serem “inteligentes” e potencializadores de uma reflexão crítica a respeito dos mecanismos de funcionamento da língua.

²⁶ Empregamos o termo como o compreende Ryle em *Ensino e Treinamento*. (s/d)

Considerando a relevância da produção de Possenti e sua conseqüente influência sobre a elaboração dos currículos e materiais didáticos de Língua Portuguesa desde a década de 80 até os dias atuais, buscaremos, neste capítulo, desfazer a concepção de que gramática deva ser, necessariamente, prescritiva — e, portanto, seus exercícios meros repetição, desprovida de reflexão. Para isso, buscaremos apresentar, brevemente, uma sistematização feita com base em Castilho, em que se explica quais vertentes da linguística desdobraram-se na produção de diferentes gramáticas.

Ainda, ao identificar a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, nosso material de análise, como uma obra tanto estruturalista quanto funcionalista e considerando que há, nessa gramática, diversos exercícios de fixação, apresenta-se uma crítica à visão aqui representada pelos dizeres de Possenti.

O próprio texto de Bechara também será alvo de nossa crítica. Mais especificamente, o tratamento dado à questão dos substantivos concretos e abstratos. Contudo, pensamos que seja possível estabelecer essa crítica em outra chave, buscando-se compreender as dúvidas mais comumente apresentadas por alunos que tiveram contato com as definições de Bechara para o tópico dos substantivos e, por sua vez, por que essas definições geram confusões. Ainda, procuraremos investigar quais teorias já produzidas por linguistas — e, por que não, por filósofos — poderiam dar conta dessa discussão de forma mais abrangente. Contrariamente ao que sugere

Possenti, pensamos que a aula de gramática talvez possa ser aprofundada, ao contar com contribuições de outras áreas do conhecimento, mas não substituída por práticas de leitura e escrita.

Antes de adentrarmos propriamente nossa questão, apresentaremos um breve contexto histórico do conceito de Gramática, além do se entende por *gramatização* e breves considerações sobre suas causas na História Moderna.

2.1 Gramática e gramatização das línguas: contexto histórico.

Procuraremos, aqui, apresentar maiores explicações sobre o que entendemos por Gramática, conforme introduzimos brevemente no primeiro capítulo deste trabalho. Para tal, iniciemos observando os dizeres de Rodolfo Ilari, no prefácio à *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho:

“A Gramática é uma ciência milenar. Surgiu associada a preocupações filosóficas e literárias, e desenvolveu descrições da língua que, com o tempo, acabaram constituindo um tema autônomo de estudo. Hoje, teríamos dificuldade em excluí-la dos nossos currículos escolares e do conjunto de conhecimentos que esperamos encontrar nas pessoas cultas”. (ILARI, 2019, *apud* CASTILHO, 2019, p. 25)

Como diz Ilari, não há dúvidas de que a atividade tenha perdurado ao longo dos séculos e, como procuramos descrever no item anterior, hoje são conhecidas suas principais motivações, em especial, no contexto das expedições colonizadoras. Contudo, resta-nos ainda observar em que, de fato, consiste o ato de se fazer gramática. Em princípio, consideraremos o que o linguista francês Sylvain Auroux descreve como o método *tradicional*:

“Nós chamamos gramática de uma língua L algo como o que fez Panini para o sânscrito, Dionísio de Trácia e Apolônio para o grego, Donato e Prisciano para o latim; e Sibawayhi e seus sucessores para o árabe.

Uma gramática contém (pelo menos): a) uma categorização das unidades; b) exemplos; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os exemplos escolhidos podem tomar seu lugar). [...]

O conteúdo das gramáticas é relativamente estável: ortografia, fonética (parte opcional), partes do discurso, morfologia²⁷, sintaxe, figuras de construção.” (AUROUX 1992, p.66-67)

Assim, verificamos que a estabilidade da estrutura das gramáticas face ao tempo, é inequívoca. Segundo Auroux, a gramática contém, em primeiro lugar, *uma categorização das unidades* ou, em outras palavras, podemos dizer que Auroux está se referindo às “classes de palavras” ou “partes do discurso”. O segundo passo seria a construção de um corpus de exemplos e, por fim, viriam as regras para justificar a inserção do exemplo nas dadas categorias.

O gramático descrito por Auroux, então, a partir de uma estrutura rígida e pré-estabelecida da organização de uma determinada língua, reuniria um *corpus* de exemplos para justificar tais estruturas. Esse é o processo de elaboração das chamadas gramáticas prescritivas, às quais o autor se refere ao citar os precursores das gramáticas do sânscrito, grego, latim e árabe; e, no mais, cujo método persistiu ao longo dos séculos: em linhas gerais, buscam trabalhar com *corpus* quase

²⁷ Também em nota de rodapé no texto original, Auroux esclarece que “Dizemos, às vezes, ‘etimologia’, cujo emprego neste sentido cairá em desuso somente no século XVIII.”

sempre extraídos da literatura canônica o que, por conseguinte, pressupõe a existência de um falante culto ideal²⁸.

Observamos que o que se considerou aqui como *tradição gramatical* tenha gerado diversos desdobramentos ao longo da História. Não há uma só Gramática, ou *tradição gramatical* como diria Saussure, mas sabemos, sim, que das distintas perspectivas e postulados a respeito do conceito língua decorreram diversas teorias gramaticais, como procuraremos demonstrar adiante. Antes de pensarmos nessas perspectivas linguísticas e algumas das respectivas teorias gramaticais que interessam a este trabalho, propomos uma breve apresentação do contexto histórico do ato de se descrever e, assim, institucionalizar e oficializar supostas regras de uso das línguas, fato a que o linguista francês Sylvain Auroux chama *gramatização*.

Nas palavras do autor, a *gramatização* seria o “processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua, na base de duas tecnologias, que são ainda hoje pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p.65). Auroux conta que, ao longo de treze séculos (do V ao XIX de nossa era) assistimos ao “desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição linguística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo” (c.f.:ibid, p.35).

Defende, ainda, que “o fato da gramatização” dos vernáculos europeus tem uma relação direta com o momento histórico em que se insere: o Renascimento Comercial e Urbano e a ânsia pela colonização. “A gramatização dos vernáculos europeus é contemporânea da exploração do planeta (África, América, Ásia) e da colonização progressiva de territórios imensos pelo Ocidente.” (c.f.:ibid, p.57).

Por fim, desse momento histórico, destaca-se o advento da prensa, que torna possível a reprodução de diversos exemplares de um mesmo texto sem a necessidade do trabalho manual dos copistas, como se fazia na Idade Média. Sabemos que tal instrumento revolucionou irrevogavelmente a relação dos povos das cidades com a informação. A princípio, tal afirmação nos remete à prensa de Gutenberg e massificação da reprodução de notícias. Nas palavras de McLuhan: “Com Gutenberg, a Europa entra na fase tecnológica do progresso, fase em que mudar,

²⁸ A crítica ao recorte feito pela gramática tradicional, ao optar por um corpus essencialmente literário e não representativo da fala, ou mesma da escrita cotidiana, teve lugar na Academia apenas muito recentemente, a partir das décadas finais do Séc. XX. Embora os estudos de sociolinguística variacionista fujam do escopo deste trabalho, vale considerar suas importantes contribuições para a dissolução da visão sectária de língua.

a própria mudança, se torna o arquétipo, a norma primeira e universal da vida social” (McLuhan, 1972, p.195).

Dessa forma, para além de revolucionar a comunicação, a chegada da tipografia marca, evidentemente, uma nova relação da sociedade urbana europeia com os livros e, por sua vez, “[...] teve consequência para a gramatização dos vernáculos” (AUROUX, 1992, p.56). Aqui poderíamos citar, para fins de simples ilustração da afirmação de Auroux, as diferenças óbvias entre a prática manuscrita e a tipográfica, como o espaço que o manuscrito deixa para certa variação dentre as caligrafias e, conseqüentemente, ortografias. Além da standardização do formato trazida pela tipografia, decerto, há a questão do encurtamento do tempo de produção dos exemplares: haveria de se considerar, dali em diante, a inovação teórica como um valor, visto que as relações de quantidade haviam mudado radicalmente.

A respeito das causas da *gramatização* dos vernáculos europeus, a aplicação de tal processo teria, considerando-se o momento histórico do Renascimento, provavelmente, as mesmas motivações da Idade Média. (cf. Bischoff, 1961). Assim, a causa primordial para a *gramatização* de uma língua nesse contexto seria, evidentemente, o anseio de aprendizagem de uma segunda língua, o que poderia ser determinado por variados interesses práticos, a exemplo de:

- i. acesso a uma língua de administração;
 - ii. acesso a um *corpus* de textos sagrados;
 - iii. acesso a uma língua de cultura;
 - iv. relações comerciais e políticas;
 - v. viagens (expedições militares; explorações);
 - vi. implantação/exportação de uma doutrina religiosa;
 - vii. colonização.
- (c.f.:ibid, p.50)

Adiante, ainda em Auroux, lê-se:

A constituição das nações europeias corresponde a uma profunda transformação das relações sociais (nascimento do capital mercantil, urbanização, mobilidade social, extensão das relações comerciais etc.) inclusive em seus aspectos religiosos (Reforma (1517) e Contrarreforma). A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre línguas. (c.f.:ibid, p.53)

Nesse sentido, compreendemos que, dado o contexto das expedições colonizadoras da época, a disputa de poder se dava também no campo linguístico. Em outras palavras, a concorrência

pelo poderio cultural e dominação dos povos estrangeiros, seja do ponto de vista religioso, literário ou administrativo, pressupunha o conhecimento de uma determinada técnica, por parte dos colonizadores, falantes dos vernáculos europeus: a de não só conhecer as regras de funcionamento de suas próprias línguas, mas, também, atribuir-lhes alguma sistematização, de forma que fossem capazes de ensiná-las a outrem.

É importante deixar claro que o fenômeno ao qual nos referimos, descrito por Auroux, é o da *gramatização massiva* dos chamados novos vernáculos, ou seja, de línguas como o francês, o italiano, o alemão e, por certo, o português. As peculiaridades do momento histórico em que se insere, as quais já pontuamos acima, é que conferiram ao fenômeno esse caráter *massivo*.²⁹

Dessa forma, uma vez apresentado o conceito de *gramatização* e as causas para que o fenômeno tenha se dado de forma massiva no momento histórico que analisamos, interessa-nos observar as distintas formas de se fazer — e, conseqüentemente, ensinar — Gramática que a partir daí se constituíram, em especial, no caso do português brasileiro.

2.2 Nem toda Gramática é prescritiva: observação sobre correntes linguísticas e a produção de gramáticas do português brasileiro

É certo que a prescrição de regras de “bom uso” das línguas tenha se cristalizado no senso comum como o que se entende por Gramática, visto que essa, na imensa maioria dos casos tenha sido, de fato, a metodologia utilizada para se construir gramáticas. No entanto, diferentes concepções de linguagem, ou seja, diferentes postulados a respeito do que são a língua e a linguagem, vêm resultando em diferentes formas de se construir gramáticas contemporaneamente. No caso das gramáticas do português brasileiro não é diferente.

Refletindo nesse sentido, o linguista Ataliba de Castilho inicia o primeiro capítulo da *Nova gramática do português brasileiro*, “O que se entende por língua e por gramática?”, apontando que linguistas e gramáticos necessitam, previamente, apoiar-se em uma dada epistemologia para construir suas teorias, quer sejam linguísticas ou gramaticais:

²⁹ Contudo, é evidente que a ideia de se descrever e sistematizar regras de “bom uso” das línguas não se iniciou no Renascimento com os vernáculos europeus, conforme já se mencionou neste trabalho quando nos referimos à *tradição gramatical*.

“Entendendo a língua como um objeto científico, linguistas e gramáticos precisam apoiar-se numa dada epistemologia, da qual decorrerão várias teorias. Investigando os dados à luz da teoria selecionada, o estudioso conduzirá seu trabalho, findo o qual ele estará apto a desenvolver generalizações sobre seus achados. [...]” (CASTILHO, 2015, p. 03)

A seguir, Castilho introduz uma divisão entre epistemologias que, segundo ele, embasariam as áreas do conhecimento, o que se aplicaria aos estudos de linguagem. Apesar de não serem excludentes, a depender do fenômeno que se analisa, pode-se adotar uma ou outra: as *ciências clássicas* e a *ciências dos domínios complexos*³⁰. As sete teorias gramaticais sobre as quais Castilho discorre neste capítulo introdutório da Gramática correspondem a respectivos postulados a respeito do que seria uma língua natural. Por sua vez, tais postulados refletiriam uma ou outra concepção de ciência.

Dessa forma, compreendemos que, para o autor, idealmente, uma teoria gramatical depende da epistemologia adotada, seja a da *ciência clássica*, seja a da *ciência de domínios complexos*, para que seu autor defina seus postulados a respeito do conceito de língua e, somente então, elabore a determinada teoria. Pensando em uma analogia, compara-se a modelização matemática à chamada *teoria do caos* (GLEICK, 1988): enquanto na primeira estabelece-se um modelo e classifica-se como uma exceção ou anomalia todos os resultados que nele não se encaixam, na segunda, considera-se que os resultados possam ser instáveis, pois são causados pela ação e interação dos elementos em um sistema não-linear.

Os componentes dos sistemas complexos exibem um tipo de ordem sem periodicidade, em fluxo contínuo, em mudança - como queria Heráclito. (...) Os sistemas combinam a estabilidade e o caos. (GLEICK, 1988, WALDROP, 1993 e CILLIERS, 2000 *apud* CASTILHO, 2019, p. 61)

Retomando a analogia do rio de Heráclito, que remete à ideia de um fluxo contínuo, ou seja, um sistema que estaria em constante mudança, os autores dessa nova abordagem científica defendem que fenômenos dinâmicos convivem com registros estáveis. Castilho explica que os *sistemas complexos nunca atingem a estabilidade, deslocando-se como pêndulos para lá e para cá*

³⁰ A distinção aqui referida encontra-se na versão de Março de 2015 da *Nova Gramática do Português Brasileiro*. Quando nos referimos à 2019, trata-se da 5ª reimpressão do volume, cuja 1ª edição data de 2010. O capítulo de 2015, referente à 2ª edição da gramática, está ainda no prelo.

(CASTILHO, 2019, p. 61). Não se trata, portanto, somente de dinamismo, mas da convivência entre dinamismo e estabilidade. Esta nos parece, portanto, uma forma adequada de pensar os estudos linguísticos.

Vejamos, adiante, a sistematização de Castilho, acerca da relação entre determinados postulados para o conceito de língua e suas decorrentes teorias gramaticais:

Tabela 1 - Relação entre os postulados de definição de língua e a conseqüente corrente gramatical, com base em Castilho:

	Definição: o que é a língua?	Conseqüente teoria gramatical
1.	Língua é um conjunto de ‘usos bons’, assim considerados pela sociedade.	Gramática prescritiva;
2.	Língua é um sistema de produtos flagrados num dado momento histórico.	Gramática descritiva e estruturalista;
3.	Língua é um sistema de produtos que muda ao longo do tempo.	Gramática histórica;
4.	Língua é um sistema de representação mental, radicado em um conhecimento linguístico inato.	Gramática gerativa/ formal;
5.	Língua é um sistema de processos estruturantes definidos pelos usos.	Gramática funcionalista;
6.	Língua é um sistema de representações das categorias cognitivas.	Gramática cognitiva;
7.	Língua é um conjunto de processos e produtos reunidos em sistemas complexos	Gramática multissistêmica. ³¹

(CASTILHO, 2010, p. 42- 91).

³¹ Em linhas bastante gerais, a abordagem multissistêmica, em que está pautada a Nova Gramática do Português Brasileiro, de Castilho, compreende que a língua, enquanto produto, é um conjunto de categorias agrupadas em quatro sistemas: léxico, discurso, semântica e gramática. Isso implica em dizer que nenhum fato linguístico poderia ser analisado isoladamente, pois esses quatro sistemas estariam “funcionando” simultaneamente, através de dispositivos sociocognitivos.

Pensamos que conhecer esses postulados possa nos ajudar a compreender a abordagem de determinados gramáticos ao tema de que buscaremos tratar adiante. Em primeiro lugar, faz-se importante situar os gramáticos no contexto das correntes linguísticas em que se inserem, afastando-nos do olhar do senso comum, que atribuiria a todas as gramáticas o postulado de número 1 da tabela de Castilho.

Buscaremos trabalhar a partir dos postulados 2 e 5 da tabela acima apresentada. O estruturalismo, que prima por uma análise sincrônica da língua, em linhas gerais, parte da doutrina de Saussure, e cuja teoria dos signos já abordamos no primeiro capítulo deste trabalho, seria uma *ciência clássica*, uma vez que observa certa regularidade nos fenômenos linguísticos, atendo-se, portanto, a uma análise a partir de um corpus estável.

Quanto ao funcionalismo, destaca-se a disseminação dessa teoria nos estudos linguísticos brasileiros a partir da década de 90. Alguns nomes podem ser salientados como pioneiros da aplicação da teoria funcionalista no Brasil: Evanildo Bechara, Rafael Hoyos-Andrade, Eugenio Coseriu, Rodolfo Ilari e Ataliba de Castilho (NEVES, 1999, p. 71). Destacamos, por fim, a produção da própria Maria Helena de Moura Neves, autora da obra intitulada *Gramática de usos do Português*, (NEVES, 2011), consolidada como exemplo de produção de uma gramática em que se aplica a teoria funcionalista — como o próprio título sugere. Considerando a distinção entre epistemologias científicas descrita por Castilho, pode-se dizer que o funcionalismo é uma teoria que compreende a língua como um sistema complexo. Adiante, procuraremos apresentar alguns dos princípios funcionalistas.

2.2.1 A teoria funcionalista

Dada a expressiva difusão dos estudos funcionalistas no Brasil e sua consequente relevância no contexto do Ensino de Gramática da Educação Básica brasileira, há que se fazer, ainda, algumas considerações sobre essa teoria, antes de adentrarmos a discussão de nosso material de análise.

De acordo com Dik, temos que o primeiro postulado do paradigma funcionalista seria : *a língua é um instrumento de interação social*. (c.f.ibid, p. 66). Castilho refere-se aos funcionalistas como aqueles que estão *preocupados sempre em dar conta dos usos linguísticos* (c.f.ibid, p. 65), o que significa dizer que, considerando as variadas vertentes do funcionalismo na linguística, o que há

de comum entre elas é a centralidade da Pragmática, que deve conduzir as demais esferas de análise linguística, tais como a Semântica e a Sintaxe.

Destacam-se alguns antecessores da Gramática Funcional tal como a conhecemos após a década de 70. Dentre eles, podemos destacar a linguística da enunciação, de Émile Benveniste e a escola de Praga, em especial, a teoria das funções da linguagem, de Roman Jakobson.

Dentre outros, a Escola Linguística de Praga, com sua abordagem funcional da sentença, a Gramática Sistemática de Halliday, a Gramática Funcional de Dik e a teoria da gramaticalização, podem ser citados como expoentes dos estudos funcionalistas contemporâneos, e encontram como ponto de convergência a ideia de que o discurso e a semântica são os componentes centrais das línguas. Podemos conferir, a seguir, os demais postulados do paradigma funcional de acordo com Dik:

1. A língua é um instrumento de interação social.
2. A função primária da língua é a comunicação.
3. O correlato psicológico da língua é a competência comunicativa: a habilidade de conduzir a interação social por meio da língua.
4. O estudo do sistema linguístico deve ter lugar no interior do sistema de usos linguísticos.
5. A descrição dos elementos linguísticos de uso de uma língua deve proporcionar pontos de contato com o contexto em que ocorreram.
6. A criança descobre o sistema que subjaz à língua e ao uso linguístico ajudada por *inputs* de dados linguísticos extensos e altamente estruturados, presentes em contextos naturais.
7. Os universos linguísticos são especificações inerentes às finalidades da comunicação, à constituição dos usuários da língua e aos contextos em que a língua é usada.
8. A pragmática é a moldura dentro da qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas. A semântica é dependente da pragmática, e as prioridades vão da pragmática para a sintaxe, via semântica.

(DIK, 1981, apud CASTILHO, 2019, p. 66)

Desse modo, o modelo funcionalista, ao considerar que a função primária da língua seja a comunicação, parece estar dizendo o óbvio. Contudo, deve-se considerar que a tabela acima, em sua versão original, está contraposta a uma outra coluna, em que Dik descreve o paradigma formal, portanto, comparando-a com nossa Tabela I, trata-se de uma contraposição entre as linhas 4 e 5. Nos estudos da linguagem, é comum que a gramática formalista ou gerativista, seja vista como o extremo oposto da gramática funcionalista. Para os formalistas, a função primária da língua seria

a expressão do pensamento (ibidem) postulado que, como verificamos, já se encontrava na Gramática Geral e Razoada de Port-Royal, sob influência de Agostinho.

Os demais postulados do funcionalismo parecem ter se difundido com veemência nos estudos linguísticos brasileiros. O postulado 4, articula-se a princípios estruturalistas quando cita o *interior do sistema de usos linguísticos*, uma vez que a noção de língua enquanto sistema foi preconizada por Saussure. Ainda, ressalta-se o valor atribuído às noções de *contexto* e *comunicação*: aos funcionalistas, nada parece ser mais caro ao estudo linguístico do que a linguagem em seus variados usos. A gramática de Neves, por exemplo, que citamos anteriormente, é reconhecida pela diversidade do *corpus*: seus exemplos são extraídos da língua escrita cotidiana, tais como crônicas, peças de teatro, notícias de jornal etc.

2.3 A escolha pela *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, como material de análise: postulados e breve descrição da obra

Em primeiro lugar, vale dizer que nosso recorte recairá sobre a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, dada a relevância da obra para o cenário pedagógico do país. Essa é uma obra de grande circulação, consultada por estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio, e cuja descrição teórica reflete a obra *Moderna Gramática Portuguesa*, do mesmo autor, que, além de grande relevância pedagógica é, também, de grande relevância acadêmica³².

2.3.1 Em que corrente se classificaria a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara?

Inicialmente, é importante que se distinga a produção científica de Bechara, enquanto filólogo, de possíveis classificações que possamos relacionar à sua obra gramatical. Sua produção acadêmica parece estar consolidada como pioneira dentre os estudos funcionalistas no Brasil, como atesta Neves:

³² Premissa da qual parte Cíntia Cardoso de Siqueira, em dissertação de mestrado orientada pela Prof^a Dra^a Marli Quadros Leite e defendida em 2017 na FFLCH-USP, intitulada: “A formulação teórica da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, vista pela perspectiva da história das ideias”.

Pode-se dizer que Evanildo Bechara foi funcionalista desde os seus primeiros trabalhos filológicos. [...] Temas caros ao funcionalismo entram significativamente no estudo: a incorporação das diversas funções na gramática [...]; a fluidez de categorias [...]; a gramaticalização [...]. Bechara tem-se dedicado, em artigos originais e textos traduzidos, a divulgar o arcabouço teórico do estruturalismo funcional de Coseriu, com sugestões de aproveitamento na descrição do português. Bechara (1991) delimita o objeto da gramática funcional, segundo Coseriu, como o estudo da estruturação idiomática dos significados proposicionais de uma língua, tanto gramaticais quanto léxicos. (NEVES, 1999, p. 72)

Ainda que reconhecendo as dificuldades e limitações de uma simples classificação da gramática de Bechara como pertencente a esta ou àquela corrente do pensamento linguístico, podemos dizer que a obra parece estar alinhada a princípios estruturalistas e funcionalistas, fazendo, ainda, referências constantes à tradição gramatical. Nesse sentido, estamos de acordo com Siqueira (2017) quando afirma que, para o autor, as gramáticas descritiva e prescritiva não parecem ocupar posições opostas, mas, sim, de certa forma, assumir um caráter complementar para Bechara (SIQUEIRA, 2017, p.52).

A tese de Siqueira parece-nos condizente, inclusive, com a percepção do autor sobre sua própria obra. A exemplo disso, na coletânea *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*, encontra-se o registro editorial de um encontro realizado em 2013, em formato de mesa-redonda, de autores de obras contemporâneas nomeadas como gramáticas da língua portuguesa do Brasil, em que os autores foram convidados pela coordenadora da mesa, Maria Helena de Moura Neves, a completar a frase: “Eu defino minha gramática como...”. Desse interessante exercício, obteve-se um resultado muito singular, do qual destacamos o que diz Bechara. Em seu texto dessa coletânea, a primeira distinção estabelecida é, justamente, entre a gramática prescritiva e a descritiva, a fim de apontar que, como defende Siqueira, essas são disciplinas de naturezas distintas e que devem ocupar, portanto, diferentes lugares na sociedade, não se tratando de anular uma em decorrência da existência da outra.

Dito de outro modo, para Bechara, “a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva” (BECHARA, 2014, p.20) embora seja um “erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas” (ibidem). Assim, compreendemos que, para o autor, as abordagens

prescritiva e descritiva não poderiam coexistir numa mesma obra gramatical, uma vez que atendem a objetivos distintos.

Dito isso, é importante esclarecer que, quando dissemos que o autor faz constantes referências à *tradição gramatical*, expressão que aqui equivale à prescrição de regras de "bom uso" da língua, não implica em dizer que estaria "misturando as duas disciplinas", uma vez que, decerto, compreendemos a obra de Bechara como descritiva.

2.3.2 Breve descrição da obra e as finalidades de uma *gramática escolar*

A *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, publicada pela primeira vez em 2001, já conta com uma 2ª edição, de 2010, revista e atualizada em consonância com as novas normas do Acordo Ortográfico de 1990 e novas contribuições dos pares do autor, conforme se atesta no prefácio da 2ª edição. Quanto a seu projeto inicial, o prefácio da 1ª edição afirma:

“Entregamos aos colegas e à mocidade estudiosa da língua portuguesa um livro em que procuramos aliar a modernidade dos estudos da linguagem à necessidade de que têm os alunos de um compêndio que os prepare adequadamente para atender às exigências de cultura dos tempos atuais”. (BECHARA, 2001)

Observa-se que a obra, diferentemente de outros volumes de mesma autoria, conta com uma série de exercícios de fixação, ao final de cada capítulo. Essa é, portanto, uma criação de gênero híbrido: ao passo que corresponde ao gênero “Gramática”, por descrever as partes do discurso e apresentar exemplos, tal como somos habituados a encontrar nas gramáticas em geral, é, também, uma sorte de material didático, uma vez que há exercícios e um encarte com suas resoluções.

A obra está dividida em sete partes, a saber: *Oração simples, seus termos e representantes gramaticais; As unidades do enunciado: formas e empregos; Orações complexas e grupos oracionais; Concordância, regência e colocação; Estrutura das unidades; Fonemas: valores e representações. Ortografia e Para além da Gramática*, em que se encontram noções de estilística e versificação, um capítulo sobre história da língua portuguesa e, por fim, técnicas de compreensão e interpretação de textos. À exceção desses dois últimos, todos os demais capítulos são seguidos de uma lista de exercícios, conforme mencionado, sempre elaborados e respondidos pelo próprio

autor, reiterando, portanto, seu intento de entregar uma obra *à mocidade estudiosa da língua portuguesa*.

A respeito das finalidades de uma “gramática escolar”, também de acordo com Bechara:

“[...] para fins de elaboração de uma gramática com o objetivo do ensino escolar, esta terá de apoiar-se na realidade que lhe apresenta a língua comum escrita, sedimentada não só pela língua literária, mas ainda pela língua padrão a serviço dos textos técnicos e científicos” (BECHARA, 2014, p.23)

Estabelecendo-se assim, que, para o autor, a *gramática escolar* também deve ser uma obra que fuge da ortodoxia da tradição gramatical, ao que se alude com *sedimentada não só pela língua literária*: como se sabe, exemplos extraídos somente do cânone literário são constantemente apontados, na literatura linguística, como constituintes da artificialidade atribuída à língua prescrita nas gramáticas ditas tradicionais.

2.4 A descrição da classe dos substantivos na *GELP*³³ de Bechara

A seguir, será observado como um gramático contemporâneo, como é o caso de Bechara, apresenta o capítulo dos substantivos, em uma obra com finalidades específicas de uso escolar para que, em seguida, apontemos algumas impressões a respeito da recepção dessa definição em sala de aula. Elegemos analisar o capítulo de Bechara sobre os substantivos, pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, como já mencionado em nossa introdução, pelo caráter inaugural deste conteúdo nos currículos escolares de língua portuguesa, tanto no ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais, quanto no Ensino Médio. Aponta-se para o fato de o tema estar previsto para aulas de início de ciclo, a saber, o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, mesmo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular em vigência, tema que exploraremos no 3º capítulo.

Dessa forma, prevê-se que alunos, tanto do 6º ano quanto da 1ª série, independentemente da abordagem metodológica ou linha pedagógica seguida pela escola em questão, devem ser expostos a um capítulo sobre substantivos e à distinção entre substantivos concretos e abstratos dentre os primeiros temas de seus cursos, dado o caráter normativo do documento da BNCC.

³³ Doravante, como será feita a referência à Gramática Escolar da Língua Portuguesa.

Decerto, a forma como se inicia um curso de língua, muito tem a dizer sobre a concepção de linguagem nele adotada.

Por isso, pensamos que a forma de se descrever os substantivos tenha muito a dizer sobre a concepção de linguagem adotada pelo autor de determinada gramática ou material didático. A questão da relação entre nome e objeto que, como demonstramos, intriga filósofos e linguistas ao longo da História, segue sendo um momento polêmico das aulas de língua materna: alunos mais críticos, com certa frequência, recusam-se a aceitar as definições apresentadas pelas gramáticas — quer sejam essas de orientação prescritiva ou descritiva — para o tema dos substantivos concretos e abstratos³⁴.

Vejamos, portanto, as definições apresentadas por Bechara no tratamento do assunto para que, em seguida, possamos compará-la a outras perspectivas nos estudos de linguagem.

“É a classe de palavra que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). Qualquer palavra tomada materialmente pode substantivar-se [...]” (BECHARA, 2010, p. 66)

A subclassificação dos substantivos desdobra-se em demais definições que remontam à tradição gramatical, como afirma o próprio autor:

“A tradição gramatical divide os substantivos em concretos e abstratos. Os concretos são próprios e comuns.

Substantivo concreto é o que designa ser de existência independente: *casa, sol, mar, automóvel, filho, mãe*.

Substantivo abstrato é o que designa ser de existência dependente: *prazer, beijo, trabalho, saída, beleza, cansaço*, cuja existência depende de pessoa ou coisa que dê ou apresente prazer, beijo, trabalho, e assim por diante.

Os substantivos concretos nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas.

Os substantivos abstratos designam ação (*beijo, trabalho, saída*), estado (*cansaço, doença, felicidade*) e qualidade (*prazer, beleza*), considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual. (ibidem)

³⁴ A afirmação toma por base a experiência profissional da autora, que atua na Educação Básica há 9 anos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Até aqui, já se constatarem dois principais problemas: em primeiro lugar, a definição de *substância* e, conseqüentemente, *objetos mentalmente apreendidos como substâncias*. Para o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, por exemplo, uma das definições do vocábulo *substância* é “Qualquer espécie de matéria, corpo: substância dura, mole.” Se tomarmos a acepção denotativa do termo, a substância estaria, então, associada a um objeto do mundo empírico, seria da ordem do palpável, do sensível, uma vez que se recorre até mesmo a termos do âmbito das ciências naturais, tais como *matéria* para defini-la em um dicionário.

Em segundo lugar, apontamos a problemática específica da terminologia utilizada para descrever os substantivos concretos e abstratos.³⁵ Na lista de exemplos dos seres de *existência independente*, encontramos *filho* e *mãe*. Não raras vezes, deparamo-nos com alunos perspicazes, que responderam a essa definição questionando se a *mãe não dependeria do filho* para ser assim chamada, e vice-versa. Pensando em exemplos análogos, para questionar a ideia de *existência dependente ou independente*, certa vez, uma aluna 1ª série do Ensino Médio³⁶ questionou-nos quanto à classificação da palavra *vírus*: de acordo com seus conhecimentos em Biologia, alegava ela, os vírus *dependiam* de outros seres vivos para existir.

Ainda, dentre os exemplos de substantivos abstratos de Bechara, há a palavra *saída*. Aqui, não poderia o aluno imaginar uma porta, cuja sinalização diria “saída” e alegar que essa passagem não depende de outros *seres* para existir, assim como qualquer outra porta? Essas são indagações comuns na sala de aula.

Bechara, contudo, parece responder-lhes quando afirma, em seguida:

“É muito frequente o emprego de substantivos abstratos como concretos quando aplicados a nomes de coisas relacionadas com o ato ou qualidade que designam. Quando dizemos que o país precisa de inteligências, facilmente percebemos que o substantivo abstrato está usado concretamente, para designar as pessoas inteligentes. [...]” (ibidem)

Desse modo, pensamos que a questão se expande ao campo discursivo a partir de tal afirmação, uma vez que se considera que mesmo uma classificação rígida como a distinção entre substantivos

³⁵ Vale destacar a relevância atribuída ao tema na lista elaborada pelo autor ao final do capítulo: 4 dos 17 exercícios de fixação têm como finalidade a distinção entre substantivos concretos e abstratos.

³⁶ A discussão referida ocorreu em 2018, em turma da 1ª série do Ensino Médio de instituição de ensino privada no município de Osasco, em que lecionávamos na ocasião.

concretos e abstratos possa variar a depender dos usos. É nesse sentido que, mais uma vez, estamos de acordo com Siqueira, que verifica um caráter também funcionalista na obra de Bechara.

Nos exemplos que apontamos como indagações dos alunos, contudo, consideramos que a primeira definição apresentada para a classe os substantivos condiciona sua percepção. Abrindo o capítulo dos substantivos, temos uma teoria gramatical que fala em *substância* e, a seguir, esperamos do estudante a compreensão de que, sejam os substantivos concretos ou abstratos, não estamos nos referindo ao mundo empírico, pois a língua é um sistema de representações extremamente complexo e o significado de palavras como *homem*, *casa* e *livro*, não está em uma única amostra desses seres, no mundo “real”, mas em ideias e convenções que criamos.

Contudo, há que se destacar que essa discussão, em momento algum, está colocada quando se fala de substantivos na *GELP* ou em quaisquer outras gramáticas de finalidade escolar que tenhamos conhecimento.

2.5 Considerações sobre as propriedades semânticas dos substantivos concretos e abstratos no Projeto da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*

Passaremos a observar algumas das considerações sobre o tema dos substantivos concretos e abstratos feitas no Projeto da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Espera-se que a leitura contrastiva do tema, em relação ao que apresenta a *GELP* de Bechara, possa abrir caminhos para uma reflexão sobre variadas formas de se apresentar a temática dos substantivos em situação escolar.

Primeiramente, cabe observar que, devido à preocupação em estudar-se dados do português culto *falado* no Brasil, os textos citados a seguir diferem da gramática tradicional, ou mesmo de outras gramáticas contemporâneas do português brasileiro, por excelência, devido aos objetivos e métodos de seu projeto. O Projeto da Gramática do Português Falado,³⁷ iniciado em 1987 por Castilho, visa à preparação de uma gramática de referência do português falado no Brasil distanciando-se, portanto, tanto das gramáticas ditas tradicionais, cujo *corpus* de análise costuma ser o cânone literário, quanto dos projetos dos gramáticos funcionalistas contemporâneos, a exemplo de Neves.

³⁷ Doravante *PGPF*.

No interior desse grande projeto, os substantivos, assim como os verbos, os advérbios e os chamados circunstanciais, são compreendidos como *palavras de classe aberta*. Isso significa dizer que, em oposição às *palavras de classe fechada*, tais como pronomes, artigos ou preposições, há uma maior probabilidade de criação de novos itens lexicais nessas categorias. Em especial, nas dos substantivos e verbos, isso se confirma ao pensarmos rapidamente em neologismos contemporâneos do português brasileiro: *covidário*, *panelaço* e *internetês* são alguns exemplos.

Guardada essa característica da classe dos substantivos que explica o título do volume, observemos as primeiras definições trazidas pelos autores, a respeito da categoria:

“Um primeiro fato a observar no comportamento das palavras que integram a categoria dos substantivos é o potencial que têm de denominar uma entidade de um dado universo de referência. Em termos gerais, é por meio dos substantivos que denominamos os seres em geral [...] considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam. Nesse sentido, pode-se dizer que, semanticamente, o substantivo se caracteriza por ser autônomo e provido de um potencial de referência que lhe é próprio.”

(CAMACHO, DALL’AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, 2014, p. 23)

Como se pode observar nessa definição, que adentra o aspecto semântico da categoria dos substantivos, está colocado um ideal de autonomia dessa classe de palavras. Aqui, de forma bastante distinta das definições que se costuma encontrar em gramáticas, apresenta-se a definição de substantivo dizendo-se que a classe *se caracteriza por ser autônoma e provida de um potencial de referência que lhe é próprio*³⁸.

Novos critérios para a distinção entre substantivos concretos e abstratos são apresentados no *PGPF*, bem como um maior detalhamento da subcategoria dos abstratos. Para que compreendamos tal proposta, é preciso, primeiramente, explicar a divisão apresentada pelos autores, em que os substantivos podem ser classificados como entidades de primeira, segunda, terceira ou quarta ordem, como procuraremos demonstrar através da tabela a seguir.

³⁸ Adaptações nossas, devido à concordância nominal diferente da do excerto.

Tabela 2 - Sistematização da ordem das entidades, segundo CAMACHO, DALL' AGLIO - HATTNER & GONÇALVES

Ordem da entidade:	O que designa:	Características da entidade designada:	Exemplos:
Primeira	Indivíduos: pessoas, animais e coisas.	i. Sob condições normais, são relativamente constantes quanto a suas propriedades perceptuais; ii. São localizadas em algum ponto no tempo e no espaço; iii. São observáveis publicamente; iv. Podem ser avaliadas em termos de sua existência.	<i>Homem, gato, caneta e etc.</i>
Segunda	Estado de coisas: ações, processos, estados e posições.	i. Podem ser localizadas no tempo e ter uma certa ação temporal; ii. Podem ocorrer, e não existir; iii. Podem ser avaliadas em termos de sua realidade.	<i>Chegada, beleza, morte e etc.</i>
Terceira	Entidades abstratas: crenças, expectativas e julgamentos.	i. Estão fora do espaço e do tempo; ii. Podem ser asseveradas, negadas, lembradas ou esquecidas; iii. Podem ter razão, mas não causa; iv. Podem ser avaliadas em termos de suas condições de verdade, e não de sua realidade ou existência.	<i>Ideia, crença, razão e etc.</i>
Quarta	Atos de fala ³⁹ : declarações, perguntas, exclamações.	i. Localizam-se no espaço e no tempo; ii. Podem ser avaliadas em termos de suas condições de felicidade.	<i>Pergunta, exclamação, afirmação, ordem, pedido e etc.</i>

(CAMACHO, DALL'AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, 2014, p. 23)

Ao avançarmos às *subclassificações de base semântica* estabelecidas pelos autores, e, consecutivamente, compararmos-nas às *subcategorias concreto e abstrato dos substantivos*, teremos que os *substantivos concretos* referem-se a entidades de primeira ordem, de acordo com o exposto acima, e os *substantivos abstratos* referem-se a entidades das demais ordens. A

³⁹ No caso da quarta entidade, os autores esclarecem que substantivos como os dos exemplos *fazem referência ao ato ilocutivo que designam, embora não o representem por si mesmos.* (ibidem)

especificidade da subdivisão em três distintas categorias para aquilo que a gramática costuma chamar apenas substantivo abstrato, parece-nos bastante frutífera.

A exemplo disso, ao tomarmos apenas o item *i* da coluna das características da entidade designada, que avalia as questões do espaço e tempo, temos que, dentro do conjunto que se denominaria abstrato, há desde aqueles que *estão fora do espaço e do tempo*, como é o caso de *ideia*, *crença* ou *razão* àqueles que *localizam-se no espaço e no tempo* como *pergunta*, *exclamação* e etc., demonstrando-nos a ampla extensão semântica da subcategoria dos abstratos.

O mesmo ocorre ao testarmos o critério de realidade ou existência, uma vez que as entidades de segunda ordem podem, por exemplo, ser avaliadas em termos de sua realidade, como é o caso de *morte*. Já aos exemplos apresentados para as entidades de terceira ordem, não caberia a mesma avaliação: como seria possível, tomando-se a acepção denotativa do termo, aferir a *crença* de alguém? Para a *morte*, no entanto, a ideia de aferição em termos de sua realidade, é perfeitamente cabível.

Portanto, atestamos que, cientes das limitações implicadas na escolha por uma única obra como amostra do que se diz nas gramáticas escolares, a relevância da produção de Bechara para o cenário pedagógico do país, bem como nossa própria experiência pedagógica na difusão de sua teoria, especificamente, quanto ao tema dos substantivos concretos e abstratos, levou-nos a uma reflexão sobre o caráter restrito dessa classificação, herdada da gramática tradicional. Passamos, então, a elucubrar sobre quais outras abordagens poderiam ampliar a reflexão. No capítulo *Os substantivos*, (CAMACHO, DALL'AGLIO-HATTNER & GONÇALVES) do livro *Palavras de Classe Aberta*, deparamo-nos com a divisão entre ordens das entidades, e os testes semânticos propostos pelos autores, uma vez que subdividem a categoria dos abstratos. Sob o ponto de vista do ensino básico, arriscaríamos dizer que essa talvez fosse uma discussão bem-vinda no caso do Ensino Médio.

2.6 Conclusões parciais – II

Retomando as conclusões parciais a que havíamos chegado ao fim do primeiro capítulo, lembramos que uma visão herdeira do essencialismo platônico está presente na obra de Agostinho, cujas ideias, por sua vez, influenciaram a concepção de linguagem da *GGR-PR*, obra precursora da tradição gramatical no Ocidente. Após termos apresentado um breve contexto histórico dessa

tradição, pontuando o porquê de se produzirem Gramáticas de forma massiva na Era Moderna, entendemos que o objetivo de se sistematizar o comportamento das línguas, inclusive para que se possa então, ensiná-las a outrem, transpassou a História ao longo dos séculos.

O capítulo dos substantivos foi escolhido por, além de todos os motivos já elencados, deixar evidente essa forte influência da concepção referencial de linguagem na composição das Gramáticas até os dias de hoje. Isso porque, vale ressaltar, escolhemos Bechara para ilustrar nosso ponto, e não outros gramáticos notadamente tradicionalistas. Ainda assim, observamos que na definição de substantivos de uma das gramáticas escolares mais respeitadas do país, está dito que se tratam de palavras responsáveis por nomear as “coisas do mundo”, sem a consideração de outros usos possíveis daqueles, para além de seu uso referencial. Dessa forma, explicam-se as confusões dos alunos citadas nos relatos de experiência.

Talvez no intuito de reagir a esse — e tantos outros — impasses intrínsecos ao ensino de Gramática de língua materna em nosso país, tenha-se chegado à conclusão de que o ensino de Gramática poderia, na verdade, ser substituído por um outro tipo de aula, que priorizasse a leitura, a produção e a interpretação de textos em lugar de exercícios que, como dito por Possenti, pouco ou nada teriam a acrescentar em termos de reflexão crítica. Aqui, contudo, apresentamos uma tabela extraída da teoria de CAMACHO, DALL’AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, no intuito de demonstrar, ainda que muito brevemente, que há teorias interessantes, advindas da pesquisa contemporânea em Linguística, a respeito de subcategorias semânticas, que poderiam prolongar e enriquecer a discussão sobre os sentidos das palavras.

A tabela, que subdivide os substantivos em quatro categorias de acordo com critérios semânticos, considera outros usos para além do I, que seria o uso referencial: atesta que há substantivos que “podem ocorrer, e não existir” como *chegada* ou *morte*; aqueles que estariam “fora do espaço e tempo”, como *ideia* ou *razão*, e os “atos de fala”, como *pergunta* ou *exclamação* que se situam no espaço e tempo, já que dependem de enunciadores. Dito de outro modo, uma discussão da tabela II, extraída de CAMACHO, DALL’AGLIO-HATTNER & GONÇALVES, nos parece uma das “*coisas inteligentes*” que se pode fazer em aula, como dito pelo autor.

*A educação é, também, onde decidimos se amamos
nossas crianças o bastante para não expulsá-las
do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos [...]*

Hannah Arendt

Capítulo 3: Algumas proposições sobre Gramática e Ensino

No texto da *Nova Gramática do Português Brasileiro*, observamos a forma como Ataliba de Castilho enaltece o documento dos PCNs:

“(...) o Governo Federal editou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que representam um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada. Trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento do ensino.”
(CASTILHO, 2019, p.99)

Esse documento, de base sociointeracionista, foi amplamente discutido por pesquisadores das áreas de Linguagem e Educação. “Como seu objetivo é o de levar a alterações no ensino de Língua Portuguesa, o texto da Proposta Curricular se constitui com base em contraposições em relação à concepção de ensino que pretende modificar.” (PIETRI, 2007, p.266). Portanto, observa-se a presença de um “discurso adversário” implícito, avesso ao que ali se considera uma concepção de ensino conservadora.

Conforme já aqui discutimos, a negação da gramática enquanto conhecimento a ser discutido nas escolas é um fato da atualidade no ensino de língua portuguesa. As causas para que tenhamos chegado a tal momento são várias e, muitas delas, acertadas: a desconsideração da oralidade e das variantes linguísticas regionais, por exemplo, parecem-nos questões centrais a serem refutadas pelos educadores da área.

Além disso, no entanto, há o lugar-comum de se compreender o ensino de gramática como enfadonho e desprovido de conexão com a realidade dos estudantes, que já não se interessariam por um mero “estudo de regras”, como se diz. A sociedade atual, tão interconectada e repleta de estímulos para esse estudante, já não poderia limitar-se a uma aula de língua materna cujo foco

seria uma simples descrição de regras. A respeito de tais ideias, apesar do aparente consenso entre os educadores da área, é preciso aprofundar a reflexão.

Quanto à problematização da desconsideração da oralidade e das variantes linguísticas regionais que ainda se atesta nas principais gramáticas prescritivas e descritivas da língua portuguesa do Brasil, estamos em plena consonância com aqueles que as criticam severamente. No entanto, é sobre aquele segundo apontamento que passa a incidir nossa crítica: será, de fato, que se pode adjetivar todo aluno contemporâneo como “ultraconectado”? Estariam, todos os jovens frequentadores de escolas, super estimulados pelo uso da internet e das redes sociais? Além disso, ainda que se suponha que sim, será mesmo que esse fato implicaria necessariamente na desconsideração absoluta dos saberes “do passado” — como se costuma referenciar-se à Gramática — uma vez que para nada “servem”?

Para demonstrar o que estamos dizendo, podemos começar citando o fato de que BNCC de Língua Portuguesa sugere diversas atividades que dependem da conexão com a internet e acesso a computadores para serem realizadas, como, por exemplo: produção de um texto a várias mãos, usando-se editores de texto compartilhados, produção de um *podcast* ou o “uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital”. (BRASIL, 2018, p. 77). Considera, portanto, que “o aluno” — como se este pudesse ser assim referenciado, desconsiderando-se seu contexto sócio-histórico-cultural — domina as novas tecnologias, diferentemente, inclusive, de seu professor, como atestamos em uma entrevista com a Prof^a. Dr^a. Roxane Rojo, uma das idealizadoras do texto da Base:

Um currículo assim teria também que ser acompanhado, evidentemente, por materiais adequados para o professor porque, muitas vezes, ele também é um usuário apenas das redes sociais e não sabe usar as ferramentas de produção. Em geral, os alunos sabem e ele não. (ROJO, p. 335, 2015).

Assim, em um ponto da entrevista em que o contexto era a questão do uso de novas tecnologias em sala de aula, em especial, o uso de ferramentas de produção e edição, verificamos que uma das importantes idealizadoras da Base, documento em vigência e de caráter normativo para os educadores, entende que *em geral, os alunos sabem e ele* (o professor), *não*. Por si só, essa já seria uma premissa bastante problemática da qual partir para a elaboração de um documento curricular: um estereótipo de professor *usuário apenas das redes sociais* e que, em um mundo em que o letramento digital é tão importante, seria, portanto, um sujeito desencontrado.

Para nós, interessa, ainda, a problemática implícita nessa visão de aluno: um sujeito que, apenas por sua pouca idade, já interagiria em tais meios com destreza, faltando-lhe apenas a visão crítica perante o conteúdo que encontra na internet, sendo apenas essa a parte que caberia ao professor: ensinar-lhe a checar fontes, datas e informações que podem ser falsas (c.f. *ibid.* p.334). A pandemia do novo coronavírus, contudo, mostrou que, ao menos no caso brasileiro, estamos muitos passos atrás do que considera Rojo: neste vasto período de escolas fechadas que vivemos, não nos faltaram matérias na mídia a respeito da altíssima evasão escolar em colégios públicos e do aprofundamento das desigualdades sociais em todo o país, justamente por falta de aparatos tecnológicos básicos por parte dos estudantes. Seria falacioso considerar a aquisição de dispositivos tecnológicos, como celulares, *tablets* ou computadores, uma questão já superada e, ainda mais, se levarmos em conta a conectividade dos aparelhos.

A Educação a Distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016). Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o Ensino presencial (UNESCO, 2020). Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento [...]. (DIAS; PINTO, 2020, p.545)

Esta visão nos parece mais apropriada e realista, por considerar o fator socioeconômico na questão do acesso à internet e, ainda, por levar em conta o ensino presencial, como nos dizeres da UNESCO — apesar do aparente lugar-comum nas discussões atuais sobre a Educação resumir-se à máxima “irrefutável” de que o ensino remoto será uma realidade mesmo com o fim da pandemia.

Deixando essa questão para o porvir, interessa-nos, neste capítulo de encerramento deste trabalho:

1. Analisar trechos da BNCC de Língua Portuguesa, procurando discutir o discurso que sustenta sua forma de compreender o Ensino de Gramática;

2. Com base no referencial teórico de Carlos Franchi, sustentar uma posição segundo a qual, embora possamos e devamos criticar o ensino tradicional de gramática — a exemplo do que buscamos fazer no 2º capítulo deste trabalho com o ensino dos substantivos — não devemos procurar eliminá-lo, tampouco com base em discursos utilitaristas e, sim, apresentar proposições.
3. Inspirados no conceito wittgensteiniano de jogos preparatórios, refletir sobre a importância do ato da nomeação em nosso contexto de análise.
4. Apresentar alguns relatos de experiência como exemplificação de nossas reflexões.

3.1 O lugar da gramática na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais

Como se sabe, o texto da BNCC para Língua Portuguesa tem como fio condutor o estudo dos gêneros textuais, que variam de acordo com os chamados *campos de atuação*⁴⁰. Apenas com fins de demonstração de tais conceitos, um exemplo de campo bastante trabalhado no Ensino Fundamental Anos Finais (de 6º a 9º ano) é o campo jornalístico-midiático. Os gêneros textuais relativos a esse campo são, por exemplo, as notícias, reportagens e crônicas. Há outros campos que norteiam o documento, como o *campo de atuação da vida pública*, o *campo das práticas investigativas* e o *campo artístico-literário*.

Quanto ao conhecimento linguístico, a Base defende que este deva se dar sempre em função de uma determinada *prática de linguagem*. Com essa terminologia, refere-se a quatro grandes *eixos*: produção de textos, oralidade, leitura e análise linguística-semiótica. É o que se atesta em:

Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva

⁴⁰ Usaremos, neste capítulo, o itálico para indicar que a terminologia em questão foi retirada do próprio texto da BNCC.

ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

(BRASIL, 2018, p.156)

Assim, reiterando que, para a Base, os conhecimentos linguísticos *não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem* (c.f. *ibid* p. 139) deparamo-nos, mais uma vez, com a presença do “discurso adversário implícito”, tal como nos PCNs⁴¹ : se há, no documento, uma negação do ensino de conhecimentos linguísticos como uma mera *lista de conteúdos* fora de contexto, podemos inferir que aqueles que redigiram a Base consideram que isso ocorria outrora.

A exemplo disso, já em uma primeira leitura da tabela descritiva das competências e habilidades a serem desenvolvidas com o 6º e 7º anos, pode-se perceber que, mesmo em termos quantitativos, a *análise linguística-semiótica* perde espaço para os três outros *eixos*. A gramática, a saber, quando está presente, corresponde a esse eixo, contudo, por vezes, encontramos páginas inteiras em que os *objetos do conhecimento* associados ao eixo da *análise linguística-semiótica* não são, de fato, conteúdos gramaticais:

Análise linguística/semiótica	Textualização
	Progressão temática
	Textualização

(BRASIL, 2018, p.168)

Cujas habilidades correspondentes são:

⁴¹ Em entrevista concedida à Revista *Nova Escola* em janeiro de 2017, Rojo afirma: “**A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs**, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo.”

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

(BRASIL, 2018, p.169)

Corroborando, assim, com o próprio nome escolhido para o eixo: a *análise linguística-semiótica* pode tratar de temas diversos, como progressão temática e textualização, por exemplo, temas que, a princípio, seriam pertinentes a uma aula de produção de texto.

Seguindo-se com a análise das colunas, nota-se que a descrição dos conteúdos foi substituída pela terminologia *objetos do conhecimento*, conforme se poderá ver a seguir. Nessa coluna, chama-nos mais uma vez a atenção o fato de um item como *elementos notacionais da escrita* corresponder ao eixo da *análise linguística-semiótica*, uma vez que não dialoga diretamente com temas que se poderia encontrar em Gramáticas, tal como progressão temática e textualização. Dessa forma, notamos que não faltam exemplos para demonstrar a perda de espaço que as “partes do discurso”, de que fala Auroux, sofrem nesse documento.

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	
	Elementos notacionais da escrita	
	Léxico/morfologia	
	Morfossintaxe	

(BRASIL, 2018, p. 170)

Além disso, também se verifica no documento que são correspondentes a cada *eixo* as *habilidades* a serem desenvolvidas. Se fizer apenas a leitura do documento – e não buscar a bibliografia na qual a Base se inspira⁴² – o professor saberá apenas que, a despeito do conceito de *habilidade*:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

⁴² Referimo-nos às ideias do sociólogo P. Perrenoud, amplamente divulgadas no Brasil na década de 90, que serviram como referencial para a formulação da matriz do Exame Nacional do Ensino Médio e, posteriormente, da BNCC.

Ou seja: o professor poderá inferir que *habilidade* é algo que está contido na ideia de *competência*, porém, não há, no documento, uma definição teórica do conceito de *habilidade*, embora a palavra seja usada 605 vezes na versão do texto que aqui analisamos – de 600 páginas.

As *habilidades* são listadas na coluna à direita do documento, e identificadas por códigos, como se vê a seguir:

6º ANO	7º ANO
<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>	
<p>(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.</p>	
<p>(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.</p>	
<p>(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.</p>	<p>(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.</p>
<p>(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</p>	
<p>(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</p>	
<p>(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</p>	<p>(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</p>
<p>(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</p>	<p>(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.</p>
<p>(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p>	<p>(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p>
	<p>(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).</p>

171

(BRASIL, 2018, p.171)

Não à toa escolhemos essa página, senão para demonstrar o lugar da gramática no quadro de *habilidades* do novo documento normativo. Observamos que a terminologia gramatical está presente: *reconhecer, em textos, o verbo como núcleo das orações; identificar [...] a estrutura*

básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objeto direto e indireto) são habilidades que requerem, explicitamente, conhecimentos de Sintaxe.

Embora reconheçamos que o uso dos verbos no infinitivo, tais como “reconhecer” e “identificar”, no início dos enunciados das habilidades, traga o que chamaríamos de “intenção funcionalista”, ou seja, uma tentativa de fuga daquele ensino outrora descrito como uma *lista de conteúdos*, não se pode deixar de reconhecer o fato de que a metalinguagem típica das gramáticas está presente no documento: *objeto direto e indireto, verbos transitivos e intransitivos, sujeito simples e composto*, e assim por diante.

O problema parece estar no espaço destinado a esses temas para o trabalho em sala de aula, uma vez que o documento assume a centralidade do texto como ponto de partida, permeio e objetivo final para todas as atividades em Língua Portuguesa. A contradição, no entanto, reside no fato de que conceitos gramaticais são conceitos complexos e exigem do aluno uma boa dose de abstração.

Por exemplo, quando lhes dizemos que em “Joana leu um livro”, “um livro” é objeto direto de “leu”, não faltam perguntas sobre o porquê da terminologia “direto” já que há a palavra “um” entre “leu” e “livro” o que não lhes podemos responder senão com mais metalinguagem, ou seja, falando-lhes explicitamente sobre o conceito de preposição, do qual “um” não faz parte. Ou, ainda, podem perguntar-nos se “livro” é chamado pela gramática de “objeto” pelos mesmos motivos pelos quais conhecemos a palavra “objeto” do ponto de vista semântico e, se sim, então, por que em “Eu tive uma ideia” insistimos em chamar a palavra “ideia” de “objeto”, gramaticalmente.

Nessas situações, podemos afirmar que mesmo o “mais funcionalista” dos mestres em ensino de Língua Portuguesa não poderia esquivar-se de responder a tais questionamentos sem fazer uso de metalinguagem, ou seja, de terminologia gramatical. Além disso, em termos de gestão de sala de aula, há de se considerar que, a depender da série e de demais fatores comportamentais do grupo, a explicação tomaria um bom tempo de aula. Por fim, fica a questão do *como* ensinar, que o documento da Base não responde ao professor: entendemos que devemos evitar o quanto possível a supostamente obsoleta aula das *listas de conteúdos* e substituí-la pela centralidade do texto, sempre. Contudo, como fazê-lo, se a *habilidade* requerida em uma determinada aula for, por exemplo, *Analisar as funções e as flexões dos substantivos e adjetivos e dos verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo* [...]

Não há dúvidas de que é possível elaborar e ministrar uma aula sobre esses temas partindo-se dos usos de tais estruturas linguísticas e da demonstração, através de textos que tornem a discussão mais semântica e pragmática que puramente técnica. Contudo, o questionamento parece-nos ser, se não seria possível “recolocar, dentre as estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, algumas estruturas gramaticais” (FRANCHI, 1991, p.08).

A esta altura, já nos parece estar claro que a problemática do ensino de gramática com a qual nos deparamos atualmente seja: se, de um lado, há um certo consenso dentre os profissionais da área de que não devemos tratar a língua de maneira descontextualizada, de outro, o caminho a se percorrer daqui em diante, não é, em absoluto, consensual.

O vigente documento da Base Curricular, como vimos, aponta para caminhos que certamente gerarão contrassensos. Em primeiro lugar, por basear-se na teoria das competências de Philippe Perrenoud e listar uma vasta lista de *habilidades* concernentes a cada área do conhecimento, embora não haja, nesse documento, fundamentação teórica para o conceito de *habilidade*.

O segundo problema que procuramos demonstrar através dessa breve leitura de trechos da Base é o lugar conferido à análise linguística – uma vez que o conceito de gramática foi, de fato, excluído de sua terminologia: além de contar com um número menor de ocorrências, se comparado ao dos demais *eixos*, a análise linguística funde-se com a *semiótica*, o que gera espaço para que temas diversos estejam ali contidos. É fato que os currículos de Língua Portuguesa vêm buscando por renovação, e parece-nos que boa parte dos teóricos e professores acreditam que essa renovação deva ser inversamente proporcional ao tempo que devemos nos dedicar ao ensino de uma gramática que consideram “tradicional”.

Contudo, tal como Franchi, questionamo-nos a respeito da possibilidade de trabalho com uma gramática reflexiva e, por que não, criativa: a extinção completa da nomenclatura gramatical da sala de aula, estaria mesmo contribuindo para uma aula de língua materna inovadora e, em última instância, para uma educação mais crítica, democrática e inclusiva?

3.2 A que deve, afinal, servir uma atividade de Gramática na escola.

Carlos Franchi, em *Criatividade e Gramática*, dentre vários relatos de experiência como ex-professor de Língua Portuguesa no ensino básico, discute conceitualmente a questão da

criatividade. Em primeiro lugar, traça um panorama histórico de seu lugar na teoria pedagógica ao longo do Séc. XX, ampliando o conceito de criatividade e associando-o a práticas linguísticas. Franchi defende que em cada escolha de um falante, ou mesmo na ausência de escolha, habita um ato criativo que se renova a cada instante de comunicação.

Em seguida, passa a tratar diretamente do ensino de gramática, quando nos provoca com o título do segundo capítulo: *O que se faz, quando se faz gramática como se faz*. Também problematizando um ensino de gramática que vise à pura prescrição morfosintática, Franchi, contudo, argumenta no sentido de que, embora talvez já não nos interesse *descobrir a melhor definição de sujeito, de substantivo ou do quer que quer que seja* (c.f. *ibid.* p.20) deve interessar-nos *levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções*, e é nesse sentido, diz o autor, que o ensino de algumas estruturas gramaticais poderia colaborar.

A crítica central do autor, nesse capítulo, é ao fato das aulas de Gramática, tal como o eram à época, não responderem a questões de significação. Para ele, a questão mais relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem é: *por que as expressões significam aquilo que significam?* (c.f. *ibid.* p.27). Assim, como a questão não é respondida por essa gramática desconectada da semântica, para o autor:

“(...) não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus (resguardado o interesse, em outro momento e em outra forma, de se refazer a memória cultural e histórica da linguagem).”

(c.f. *ibid.* p.27)

Assim, embora não veja *conexão possível entre gramática e uso*, se considerado ensino de gramática *tal como fazemos*, nas palavras do autor, a sequência de seu texto versa sobre uma proposta, em lugar da já reiterada crítica contumaz às problemáticas intrínsecas ao ensino de gramática: Franchi passa a narrar uma prática pedagógica que vivenciara enquanto aluno. Conta o autor que, na década de 1940, um de seus professores propunha frequentemente que a classe buscasse recompor textos de autores do cânone literário, como Flaubert e Eça de Queirós. Para isso, os alunos tinham acesso a partes dos textos e, em uma dinâmica de competição, deviam buscar completá-los, de forma que o vencedor seria aquele que mais se aproximasse do original.

Longe da ideia de propor essa metodologia aos dias atuais, Franchi a utiliza como exemplificação, defendendo que:

“Trata-se de insistir em um aspecto fundamental que tem sido esquecido por muitos linguistas que se ocupam do ensino da língua: devemos aprender a refletir teoricamente sobre a prática de muitos professores que, no trabalho de sala de aula, conseguem resultados surpreendentes com base sobretudo em atitudes e intuições adequadas sobre a natureza da linguagem e o caráter da atividade pedagógica, mesmo quando suas concepções explícitas ficam longe do que essa reflexão teórica suporia mais acertado.”

(c.f. *ibid.* p.27)

De fato, há inúmeros professores que, muitas vezes, adotam práticas pedagógicas de resultados surpreendentes, baseados em pouco mais que intuições *adequadas sobre a natureza da linguagem*. O exercício relatado por Franchi tem algo de interessante, não por estipular como modelo ideal a literatura canônica, decerto, mas pelo potencial criativo dessa atividade: em primeiro lugar, ao tentar reconstruir o texto, o aluno poderá expandir seu vocabulário. Além disso, ao categorizar as palavras que podem se adequar a determinado contexto, precisará refletir sobre algo como o papel dos adjetivos e locuções adjetivas para a descrição de um cenário, por exemplo, ainda que não conheça tal nomenclatura.

Por fim, a respeito de nomenclaturas gramaticais, diz o autor:

“Ele (o aluno) pode não saber (e talvez é melhor que não saiba) que “substantivo é (prototipicamente) a palavra que designa seres’. Mas ele pode comparar o valor ‘argumental’ e nominal de substantivos, orações, infinitivos (‘crescimento’, ‘que... crescia’, ‘crescer’). Ele pode comparar substantivos, adjetivos, advérbios (‘rapidez’ , ‘rápido’, ‘rapidamente’), não porque se lhe dão critérios de descoberta ou definições, mas porque opera efetivamente com eles na construção e transformação das orações.

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões.”

(c.f. *ibid.* p.35)

A respeito dessa questão das nomenclaturas — “*Ele (o aluno) pode não saber (e talvez é melhor que não saiba) que (...)*”, procuraremos tecer algumas considerações de inspiração wittgensteiniana.

3.3 A importância da nomenclatura nas aulas de língua materna

Ao retomarmos a metáfora do *jogo de xadrez* que citamos no primeiro capítulo deste trabalho⁴³, extraída do §31 das *IF*, lembramo-nos do que dissera Wittgenstein a respeito da necessidade de se nomear as peças do jogo, antes que se comece, de fato, a jogar. Ainda sobre o ato da nomeação das peças, a explicação de um jogador experiente a um aprendiz em xadrez, na qual o primeiro diz “*Este é o rei*”, apontando a peça ao outro, só lhe fará sentido se este *já souber o que é uma figura de jogo*. Em outras palavras, o jogo de xadrez só pode, de fato, ser colocado em prática, mediante a algumas condições de sentido para que isso aconteça. Essas condições, no caso do xadrez ou de quaisquer outros jogos que, decerto, contam com suas próprias regras internas de funcionamento, iniciam-se com o ato da nomeação.

Este seria, para Moreno, o 1º nível da constituição dos sentidos, o nível da “etiquetagem”. Novamente, retomando algumas das ideias apresentadas em nosso primeiro capítulo:

As reflexões de Wittgenstein sobre o sentido inspiraram o filósofo Arley Ramos Moreno a elaborar uma nova teoria do conhecimento, intitulada por ele de Epistemologia do Uso. Conhecer, segundo esta teoria, é construir regras de sentido e operar com elas, aplicando-as aos objetos do pensamento (Moreno, 2015). Estas regras e as técnicas envolvidas na sua construção seriam condição de possibilidade para a significação, envolvendo diversos processos de articulação linguística da experiência. Ao longo destes processos, Moreno distingue diferentes sentidos de compreensão, que poderiam ser agrupados basicamente em dois níveis:

1º) etiquetagem e de definição do sentido: Esta seria uma fase elementar de introdução do aprendiz a uma linguagem, que envolve técnicas de ensino ostensivo. Atribui-se nomes a diferentes objetos como se fossem etiquetas.

(GOTTSCHALK, 2020, p. 115)

⁴³ Referimo-nos, mais especificamente, ao item 1.4.

Para que essas “etiquetas” passem a ter um sentido público a uma comunidade de falantes é preciso que se tenha contato com diversas referências que passam a ter função paradigmática. Também inspirados em Moreno⁴⁴, compreendemos o conceito de *paradigma* como uma técnica de uso da linguagem que, imbuída de outras técnicas, compõem esse sentido que será compartilhado. Para exemplificar, citamos as diferentes aplicações da palavra *rei*, para que possamos, adiante, retomar o exemplo já anteriormente apresentado da figura do rei no xadrez: imagine-se uma criança que está em fase de aquisição de linguagem e vê, em um livro, a imagem de um personagem que porta coroa, mastro e capa típicos dos reis da Era Moderna. Seus pais apontam para o livro e repetem a palavra *rei*. Neste primeiro nível, a criança ainda não compreende o sentido dessa palavra. Caso pergunte “O que é rei?” os adultos poder-lhe-iam responder com “É o homem mais poderoso da corte”, por exemplo. E, assim, estariam apresentando a ela uma das aplicações possíveis da palavra *rei*.

Em outras situações, imaginemos que a mesma criança presencie os adultos referindo-se a Pelé como “o rei do futebol”, ou, assistindo à televisão, ouve dizer que o leão é o “rei da selva”. Temos, nesses exemplos hipotéticos, três usos distintos da palavra *rei*, em que apenas um refere-se literalmente à monarquia. Por fim, retornando ao contexto do jogo de xadrez, poderíamos imaginar que um jogador iniciante colocasse aos mais experientes exatamente a mesma questão de nossa criança hipotética: “O que é rei?”. A que poder-lhe-iam responder: “rei é o nome de uma peça do xadrez”, ou, ainda, talvez já lhe explicassem a função do rei no jogo.

Percebemos, assim, que o sentido da palavra “rei” vai sendo constituído através de seu uso: um falante da língua pode perfeitamente conhecer as aplicações de “rei” tanto em seu sentido literal, referente à monarquia, quanto nos figurados, que demonstramos acima e, ainda assim, se não tiver contato com a aplicação específica que se faz no contexto do xadrez, não saberá que “rei” também significa “uma peça de um jogo de tabuleiro, chamado xadrez”.

E é aqui que pensamos poder refletir a respeito do uso das nomenclaturas gramaticais, uma vez que a Gramática, como vimos em nosso segundo capítulo, é a ciência (ou arte?) milenar de se dividir o discurso humano em partes, identificar suas funções e nomeá-las. Também já apontamos que, com o advento da Linguística, diferentes Gramáticas surgem, filiadas às distintas correntes que apresentamos em 2.1⁴⁵. Contudo, há algo em comum entre as Gramáticas, que sobrevive

⁴⁴ Aqui, referimo-nos à leitura de *Wittgenstein através das imagens*, 1995.

⁴⁵ Vide tabela I.

através dos tempos: a Gramática não deixa de ser uma tentativa de sistematização e *nomeação* das partes do discurso.

Aludindo novamente à comparação que Wittgenstein faz com os *jogos*, e, portanto, à importância de se nomear as peças antes de se começar a jogar, podemos afirmar que nosso contraponto à forma como se vê o ensino de Língua Portuguesa hoje em documentos, por exemplo, como o da BNCC é o seguinte: ao se desconsiderar a nomenclatura gramatical da prática pedagógica estar-se-ia pulando uma etapa da aquisição de conhecimento, o “1º nível” de que falava Moreno, que é o da “etiquetagem”.

Isso, talvez, se dê pelo fato de que nossos colegas educadores partam da premissa de Possenti, de que os alunos já dominam seus idiomas maternos, o que se pode perceber facilmente ao escutar suas conversas pelos corredores da escola. Assim, portanto, está-se partindo da premissa de que, por já serem fluentes em seus idiomas maternos, comunicando-se eficazmente nas mais diversas situações, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, já sabem *jogar o xadrez*. Movimentam suas peças com destreza, já há alguns anos, então, para que nomeá-las? Não deveríamos apenas ensinar-lhes a refinar as jogadas, tornarem-se jogadores mais habilidosos e conscientes?

Nesse ponto, duas questões nos chamam a atenção: a primeira, é *como* tornar um *jogador* mais consciente de sua jogada, se ele não domina a regra que está aplicando e age apenas de maneira intuitiva. Em outras palavras, o aluno conhece as regras da língua que fala, uma vez que se comunica e é compreendido em seu contexto uma vez que, ainda sob a perspectiva de Wittgenstein, conhecer uma regra é ser capaz de aplicá-la.

Contudo, regras de linguagem, assim como regras de jogos, são convenções. No caso da língua escrita formal, fica mais nítida a importância de se explicitar uma regra de ortografia, acentuação, sintaxe, e assim por diante. Imaginemos que o aluno que está escrevendo um texto, pergunte ao professor de Língua Portuguesa se a palavra “pássaro” leva acento. Se apenas lhe respondermos que sim, não tardará a perguntar se “trôpego”, “trânsito” ou “rápido” também são acentuadas. Decerto, uma explicação sobre tonicidade das palavras e regras de acentuação deixaria-lhe saber que, em português brasileiro, todas as proparoxítonas são acentuadas. Para compreender a regra, ainda, é preciso que esse aluno também já tenha sido exposto a outras técnicas, como a da contagem e separação de sílabas, por exemplo. Desse modo, uma vez explicitada a regra, o aluno

será capaz de segui-la em situações novas e imprevistas para ele, para além de situações rotineiras em que já aprendeu a utilizá-la.

Em segundo lugar, perguntamo-nos qual deve ser o papel da aula de língua materna: é certo que, em oposição a um curso de língua estrangeira para alunos iniciantes, estamos lidando com falantes *fluentes*, que já interagem competentemente com o mundo que os cerca e distintas – e, muitas vezes, refinadas – formas de se expressar através de uma língua.

E não é exatamente por esse motivo que, nessas aulas, temos uma margem para proporcionar a reflexão sobre a própria língua e para pensar junto a eles sobre os porquês de falarmos como falamos? E se sim, nessa segunda hipótese, seria possível fazê-lo sem o ato da nomeação e, portanto, novamente, sem que chamemos os *substantivos* de *substantivos*, os *verbos* de *verbos* e assim por diante? Em outras palavras, estamos questionando se, por falar e escrever com desenvoltura adequada à sua faixa etária, o aluno, de fato, joga o *jogo*. Talvez possamos considerar que sim, se, para nós, o *jogo* da comunicação for aquele que permite que esse aluno interaja eficazmente com as pessoas de seu convívio social.

Contudo, tomando a Gramática como mais uma das áreas do conhecimento humano e assim, portanto, dotada de convenções próprias, poderíamos, de fato, considerar que o aluno joga o *jogo* dos estudos linguísticos caso não seja introduzida às nomenclaturas que organizam as partes do discurso? A seguir, apresentaremos alguns dos relatos de experiência que nos levaram a tais questionamentos.

3.4 Relatos de experiência em gramática reflexiva

Em uma sequência didática para o 8º ano do Ensino Fundamental⁴⁶ que se iniciava com a projeção do documentário *Língua: vidas em português*, de Victor Lopes, o objetivo principal era discutir questões relativas à variação linguística regional. O filme traz depoimentos de autores como José Saramago e Mia Couto, além de entrevistas com cidadãos comuns, dos demais países lusófonos. Em uma das turmas, após assistir a um trecho em que falavam os lusitanos, questionou-nos a turma a respeito do uso dos pronomes oblíquos, em construções como “amá-la” e “fazê-lo”, com dúvidas tais como:

⁴⁶ Sequência desenvolvida e aplicada pela autora em 2021, com turma do 8º ano do Ensino Fundamental em colégio privado, no município de SP.

i. “‘Amar ela’ é errado porque o pronome ‘ela’ é reto?”

ii. “Mas... nesse ‘fazê-lo’, o ‘o’ é pronome ou o ‘lo’?”

Pois bem, é fato que a ênclise é muito mais ocorrente no português lusitano que no brasileiro, em especial se considerarmos o registro oral das variantes de maior prestígio midiático no Brasil, as de São Paulo e Rio de Janeiro – em que, muitas vezes na oralidade, preferem-se as formas “amar ela” e “fazer ele” em lugar do registro padrão “amá-la” e “fazê-lo”. A discussão é bastante interessante, uma vez que abre margem para diversos encaminhamentos, por exemplo, os motivos que levam as variantes linguísticas das capitais de São Paulo e Rio de Janeiro serem as predominantes na mídia do Brasil ou, ainda, se tomarmos o aspecto mais estritamente linguístico, os motivos pelos quais substituição gradual da ocorrência “amá-la” pela forma “amar ela”, no registro coloquial, ser socialmente aceita pelo público brasileiro em geral. Como ocorre, de fato, a mudança linguística? – Perguntamos à turma, nesse contexto de análise contrastiva do uso dos pronomes na língua portuguesa do Brasil e de Portugal.

Assim, dada a curiosidade suscitada pelo documentário, pudemos conduzir uma atividade direcionada por um roteiro de questões, nas aulas que se seguiram. Em grupos, os alunos deviam responder às questões levantadas pela própria turma na aula anterior. Entre elas, estava a questão sobre a colocação do pronome reto após o verbo flexionado e pedimos que os grupos pesquisassem a respeito, respondendo em que países se diria com mais frequência “eu a amo” em oposição a “eu amo ela”.

Os resultados foram surpreendentes, em especial no que concerne aos países lusófonos do continente africano: ao constatar o uso “correto” do pronome oblíquo nas falas de cidadãos moçambicanos e cabo-verdianos, em vídeos acessíveis na internet, os estudantes de um dos grupos relataram à turma qual não foi sua surpresa ao constatar que os falantes de África estavam usando os pronomes oblíquos de forma mais aproximada à dita norma-padrão que os falantes brasileiros. Essa, portanto, é uma nuance da linguagem impulsionadora de reflexão, inclusive, sobre aspectos sociais, históricos e geográficos e que pôde, até mesmo, proporcionar uma quebra de preconceito linguístico.

Já nosso segundo exemplo ocorreu em uma turma de curso pré-vestibular⁴⁷. Líamos o primeiro capítulo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em que, de pronto, diz o narrador: *eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor*. A turma, que ainda não conhecia o enredo da obra, rapidamente fez a associação com a palavra “póstuma”, do título, e, após a discussão, compreendeu que se tratava de uma “narração após a morte”⁴⁸. Na ocasião em questão, recebemos questionamentos como:

iii. “Em ‘autor defunto’, qual é o adjetivo e qual é o substantivo?”

iv. “Em ‘defunto autor’, ‘autor’ é adjetivo?”⁴⁹

Talvez as preocupações dos estudantes sejam consideradas “prescritivistas” por grande parte dos educadores contemporâneos. No entanto, observamos que, em ambos os relatos, as questões mais significativas das discussões já estão postas, independentemente de associarmos-nos, ou não, às nomenclaturas gramaticais: no primeiro exemplo, os estudantes já estão atentos ao fato de que o uso da língua varia de acordo com a região geográfica, o que nos parecia ser o objetivo da sequência didática. No segundo, a associação semântica com uma palavra do título do livro, “póstuma”, acaba por dar conta de responder-lhes à questão. No entanto, em nenhum dos casos, os alunos deram-se por satisfeitos com a compreensão global do que se estava discutindo, e fizeram perguntas explícitas sobre nomenclaturas gramaticais e funções morfológicas das palavras.

Podemos nos questionar a respeito de quais são os motivos que levaram esses alunos a fazer tais perguntas e não outras, e se estamos, de fato, conduzindo-lhes de forma que façam conclusões mais centradas no sentido que na nomenclatura. No entanto, as dúvidas dos alunos indicaram-nos que talvez não seja possível desconectar completamente o sentido da nomenclatura, como esperam as pedagogias mais modernas. A reflexão sobre o sentido de *autor defunto x defunto autor* pode ter a ganhar quando se diz que, tanto no primeiro quanto no segundo caso, o substantivo precede o adjetivo, como ocorre geralmente em português e, portanto, em tão poucas palavras, Machado consegue nos comunicar que Brás Cubas nunca fora autor em vida, pelo contrário: é um defunto

⁴⁷ A aula ocorreu em 2015, em curso pré-vestibular de cunho social, no município de Taboão da Serra-SP.

⁴⁸ Uso entre aspas as palavras empregadas pela aluna, na ocasião.

⁴⁹ Em ambas as ocasiões tomamos nota das dúvidas que aqui apresentamos.

que escreve. Assim, o que proporciona a reflexão linguística é o domínio da regra gramatical e sua aplicação pertinente em determinado contexto.

Nesse sentido, podemos relatar ainda um terceiro exemplo. A discussão se deu com uma turma do 1º ano do Ensino Médio⁵⁰, em uma aula sobre pronomes, assunto previsto no currículo da série. Escolhemos trabalhar com o seguinte exercício, proposto pelo vestibular da FUVEST em 2014:

Leia o seguinte texto, para atender ao que se pede:

Conversa de abril

É abril, me perdoareis. Estou completamente cansado. Retorno à aldeia depois de três dias de galope de jipe pelas estradas confusas de caminhos e poeira e explosões. Tenho no bolso um caderno de notas. Quereis que vos descreva essas montanhas e vales, e o que fazem os seres humanos neste tempo de primavera? Deixai-me estirar o corpo na cama; depois tiro as botas. Ouvi-me. As montanhas, já vos descreverei as montanhas.

Rubem Braga*

*Rubem Braga foi correspondente de guerra junto à FEB, Força Expedicionária Brasileira, durante a Segunda Guerra Mundial. O fragmento acima pertence a uma de suas crônicas desse período.

- a) Reescreva o seguinte trecho, dando-lhe características narrativas e empregando a terceira pessoa do plural, em lugar da segunda:
“Tenho no bolso um caderno de notas. Quereis que vos descreva essas montanhas e vales, e o que fazem os seres humanos neste tempo de primavera?”
- b) Tendo em vista as informações contidas no excerto, o início do texto – “É abril” – é coerente com o emprego do pronome *este*, em “neste tempo de primavera”? Explique.

Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2014/fuv2014_2fase_dia1.pdf Acesso em: 07. dez. 2021

Consideramos esse exercício bastante reflexivo, mobilizador de conhecimentos distintos e de reflexão crítica pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, o aluno deve fazer a leitura integral

⁵⁰ Tal como no exemplo citado no 2º capítulo, a situação ocorreu em 2018, em turma da 1ª série do Ensino Médio de instituição de ensino privada no município de Osasco, em que lecionávamos na ocasião.

do excerto e da nota de rodapé para resolvê-lo, não se tratando, portanto, de um exercício de gramática descontextualizada. Além disso, deve recorrer a conhecimentos históricos e geográficos pois lhe é fornecida a informação de que Rubem Braga fora um correspondente brasileiro na Segunda Guerra Mundial, e que a crônica é desse período, contudo, cabe ao aluno fazer as seguintes associações:

- a) A Segunda Guerra Mundial ocorreu na Europa, portanto, no hemisfério norte;
- b) As estações do ano são inversas, de acordo com os hemisférios. Portanto, em abril, é primavera no hemisfério norte;
- c) Os pronomes demonstrativos “este”, “esta”, “isto”, de acordo com a norma-padrão do português brasileiro, devem ser empregados para referir-se àquilo que está próximo do enunciador, no que concerne a tempo ou espaço, e não se considerando os critérios de anáfora ou catáfora — retomada ou anúnciação de um referente no texto.

Assim, é correto o uso de “este” em “neste tempo de primavera”, o que é questionado pelo item *b* do exercício do FUVEST. A esse respeito, observamos que apenas o apontamento *c*, acima descrito, é um conhecimento gramatical descritivo, ou seja, uma regra gramatical. Contudo, sem ela, o raciocínio não estaria completo e o estudante não poderia responder à questão. Em termos wittgensteinianos, poderíamos dizer que a regra é *condição* para a compreensão do sentido do texto em questão.

Além disso, pensamos estar trabalhando com um conteúdo linguístico capaz de mobilizar o senso crítico do aluno, pelo fato de não prescindir de associações a conhecimentos de naturezas distintas para a compreensão de seu sentido, em contexto.

Por fim, nosso último relato é de uma atividade trabalhada com alunos de curso pré-vestibular de cunho social, novamente.⁵¹ Dessa vez, tratava-se de um daqueles momentos que todo professor teme: a explicação não estava sendo bem-sucedida com os alunos. Era uma aula sobre tempos verbais do modo indicativo, em especial, pretéritos do indicativo. O material didático, apostilado, trazia uma série de nomenclaturas e exemplos: pretérito, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-

⁵¹ Atividade trabalhada em 2019, em curso pré-vestibular social no município de São Paulo.

perfeito. Muitas dúvidas foram levantadas e, a maioria delas, fora do escopo do que se esperava que os alunos compreendessem naquela aula.

Pedimos-lhes que fechassem e apostila e projetamos, em lousa, o seguinte excerto, extraído da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos:

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado a camarinha escura, pareciam ratos - e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera. Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravatou as unhas sujas. Tirou do aio um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

- Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha - e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

- Um bicho, Fabiano.

(RAMOS, 2003, p.73)

Lemos o excerto com os alunos, que já conheciam o enredo de *Vidas Secas* e, assim, comoveram-se com a leitura do trecho. Em seguida, colocamos-lhes as seguintes questões:

- i. O momento em que se passa esta cena é o mesmo em que Fabiano e sua família “chegaram naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes?”
- ii. O que aconteceu primeiro?
- iii. Como o autor expressa que a situação anterior à narrada nesta cena era “medonha”?

Assim, esperávamos conduzir-lhes à conclusão de que não, os momentos narrativos não eram os mesmos, Fabiano estava refletindo sobre seu passado. O que aconteceu primeiro, decerto, foi a chegada de Fabiano e sua família, nas mais adversas condições e, para indicar isso, o autor

usa verbos no pretérito mais-que-perfeito, tais como “chegara” em “chegara naquela situação medonha” em oposição aos pretéritos perfeito e imperfeito, que são os tempos da narração.

De fato, a conclusão foi atingida rapidamente pela turma. Pensamos que o fato de já conhecerem o enredo da obra tenha facilitado as associações nessa ocasião, uma vez que o uso recorrente do pretérito mais-que-perfeito, considerado uma marca estilística da obra de Graciliano Ramos, fez-lhes muito mais sentido em contexto que apenas nas definições teóricas: “o passado do passado”. Decerto, não estamos aqui defendendo o ensino de linguagem descontextualizada, ou a “lista de conteúdos”, como já dito. Apenas que, junto a esta reflexão em contexto, permaneça havendo o ato da nomeação e, dessa vez, tratamos especificamente da nomeação dos tempos verbais: para compreender essa passagem de *Vidas Secas*, era imprescindível que o aluno pudesse diferenciar que os diferentes usos dos pretéritos do indicativo significam, por sua vez, que o narrador se refere a momentos distintos da vida de Fabiano.

Decerto, podemos imaginar que um professor discuta essa passagem sem explicitar a regra e, a cada ocorrência de uma desinência verbal de pretérito mais-que-perfeito, por exemplo, diga à turma algo como: “fizera significa que ele já havia feito isso antes”. Contudo, além de longa, essa explicação tende a ser repetitiva se comparada à explicitação da regra que, sobretudo, conferirá ao aluno a autonomia de identificar por si só as ocorrências de um determinado tempo verbal e os respectivos sentidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o filósofo australiano John Passmore, “*uma pessoa crítica (...) deve ter iniciativa, independência, coragem, imaginação*” (PASSMORE, 1984, p.5). No texto *Ensinando a ser crítico*, defende que o exercício da crítica, como uma habilidade, pode ser ensinado na escola — e não somente na Universidade, como muitos afirmariam — ainda que guardada a dificuldade desse tipo de ensino, uma vez que é preciso que se conheça as grandes tradições da história do conhecimento para, então, possivelmente criticá-la. Surge, então, uma primeira dificuldade, que é a de transmitir os saberes já adquiridos em uma determinada área, sem fazê-lo de forma desprovida de reflexão.

Em nosso caso, podemos afirmar que a problemática dos exercícios de gramática, quando descontextualizados, ou “exercícios de fixação”, tão utilizados pelos professores de línguas ao longo dos séculos e, na mesma medida, condenados pelas correntes contemporâneas, está no pressuposto de que existiria um rótulo *a priori* para as partes do discurso, e não *a posteriori*. Quando se escreve um enunciado na lousa e pergunta-se ao aluno qual *é* o sujeito da oração e qual o predicado, por exemplo, estamos partindo de uma concepção dogmática de conhecimento pois, na própria escolha de nossas palavras, está o verbo “ser”: esta parte *é* o sujeito, tal outra *é* o predicado de uma sentença. Esta palavra *é* um substantivo, esta um adjetivo e assim por diante, como se houvesse nessas palavras algo de essencial e imutável, que assim lhes classificaria. Desse modo, concluímos que há, sim, na dita tradição gramatical, a presença de uma concepção referencial de linguagem, herdeira das ideias de Agostinho e, conseqüentemente, do essencialismo platônico, uma vez que esse tipo de abordagem considera que há algo no mundo externo à língua que a tornaria pertencente a determinada categoria morfológica.

A clareza de que dentro de cada área do conhecimento as *regras* estipuladas são convenções é fundamental para a formação de professores e, quanto aos professores de linguagens, não haveria de ser diferente: muito mais frutíferas seriam afirmações tais como “esta palavra está atuando como substantivo neste contexto”; “esta palavra atua como adjetivo”, em lugar das acima citadas. Dessa forma, procurou-se apontar que este trabalho não versa apenas sobre a defesa de exercícios de fixação ou *treinamento* no ensino de língua materna, mas ressalta a importância do *uso* da linguagem para a construção dos sentidos, sob uma inspiração wittgensteiniana.

Contudo, ainda sob a perspectiva de Wittgenstein, ressaltamos que a nomeação é condição de sentido para que o aluno avance em qualquer *jogo de linguagem*, inclusive quando esse jogo é o da própria reflexão sobre a língua.

Muitos teóricos defendem a importância do contexto no ensino de línguas, como é o caso da corrente funcionalista sobre a qual discorreremos no segundo capítulo. Além disso, a base teórica sociointeracionista, que fundamentou os currículos de língua portuguesa no Brasil durante a década de 80, já nos apontava um caminho de destaque ao texto em detrimento dos exercícios que trouxessem nomenclaturas gramaticais.

No presente momento, encontramos-nos na vigência da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo. Com certa inspiração nos currículos de base sociointeracionista da década de 80 e influência preponderante da teoria das competências de Perrenoud, o documento, sob a nomenclatura das *habilidades* e *competências*, pretere o ensino de Gramática, tendo, até mesmo, substituído-a por um eixo, nomeado “análise linguística e semiótica”. Quanto às *habilidades* esperadas dos estudantes, no que tange à linguagem, muito se vê em produção de textos, nos formatos tecnológicos mais avançados, e pouca reflexão *crítica* sobre o *uso* da linguagem.

Na tentativa de apontar caminhos que consideramos profícuos para um ensino crítico de língua materna, procuramos fazer dois movimentos:

No final de nosso segundo capítulo, após descrever uma apresentação conceitual dos substantivos concretos e abstratos que consideramos problemática, demonstramos que já nos estudos de semântica há categorizações mais abrangentes, e que poderiam ser trazidas à sala de aula.

Ao final do terceiro, buscamos trazer alguns relatos de experiências no ensino de língua portuguesa em que, invariavelmente, a Gramática, ciência milenar que buscou sempre nomear e analisar as partes do discurso, foi trazida à tona de forma reflexiva e associada ao contexto.

No entanto, o fio condutor deste trabalho jamais foi a proposição de novas técnicas ou metodologias pedagógicas e, sim, a busca por se fazer uma crítica filosófica ao ensino de Gramática tradicional, de inspiração wittgensteiniana. Se o mundo só pode ser percebido através da linguagem e, se a linguagem estrutura o pensamento e amplia o mundo daquele que a adquire, então, jamais se deve abdicar de pensar sobre ela. Pensar sobre a linguagem é, também, pensar sobre o mundo.

Também no terceiro capítulo, retomamos a discussão sobre os níveis para a constituição dos sentidos, de acordo com Moreno, e o primeiro deles é o nível da etiquetagem, ou nomeação: sem ele, como dissemos, torna-se impossível *jogar* quaisquer *jogos*, e para isso exemplificamos com a figura do rei no xadrez: antes de tudo, é preciso que o futuro jogador saiba os nomes das

peças, como assim se convencionou dentro dessa prática. Por isso, apresentamos alguns relatos de experiência em que o domínio das regras, nesse caso, gramaticais, era condição para a compreensão do sentido dos textos discutidos em aula e, até mesmo, para que se fizessem demais associações: no caso do texto de Rubem Braga, era o conhecimento da regra de uso do pronome demonstrativo “este” que permitia que o leitor compreendesse a proximidade do enunciador de sua localização geográfica (a Europa) e temporal (o mês de abril). Dessa forma, pensamos que o conhecimento da regra gramatical tenha proporcionado uma reflexão bastante abrangente, interdisciplinar e oportuna ao educador que visa a preparar seus estudantes para serem leitores autônomos.

Sendo assim, concluímos que o ato da nomeação é importante para a reflexão linguística em língua materna: tendo em vista a especificidade dessa disciplina escolar, sabemos que o aluno já se comunica, fala e é compreendido por seu entorno. No entanto, se o papel da escola é aprofundar a reflexão sobre o mundo, também deve ser aprofundar a reflexão sobre a língua que falamos.

5. REFERÊNCIAS:

AGOSTINHO. *O Mestre*. Tradução de Antônio Soares Pinheiro. São Paulo, SP: Landy, 2002, 2ªed.

_____. *Confissões*. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1997.

ALVES DOS SANTOS, Maria Carolina. “A hipotética linguagem ideal de Platão” . In: *Trans/form/ação*. vol. 26 No. 02. Marília 2003. On-line version ISSN 1980-539X
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v26n2/v26n2a05.pdf> Acesso em: 20.Nov.2019.

ARNAULD, A. & LANCELOT, C. *Grammaire générale et raisonnée*. Bossange et Masson, Libraries S.A. Disponível em:
< <https://archive.org/details/grammairegnr00arnauoft/page/270>> Acesso em: 20.jun.2019.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

_____. “Para quem se faz uma gramática?”. In: NEVES, Maria Helena de Moura, CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.). *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*. 1ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

BISCHOFF, B. “The study of foreign languages in the Middle Ages”, *Speculum*, 36, 1961, pp. 209 - 223.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
CAMACHO, DALL’AGLIO-HATTNER & GONÇALVES. “O substantivo”. In: ILARI, Rodolfo.

Gramática do Português Culto Falado no Brasil : volume III: palavras de classe aberta. São Paulo:Contexto, 2014.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2019.

CILLIERS, Paul. *Complexity & Postmodernism: understanding complex systems*. London/ New York, Routledge, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. 5a ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2010.

DIAS, Erika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Editorial: A Educação e a Covid-19. *Aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

DIK, Simon. *Gramática Funcional*. Trad. Leocadio Martin Mingorance e Fernando Serrano Valverde. Madrid: Soc. Gen. Española de Librería AS.1978 / 1981.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na língua europeia*. Bauru, SP. EDUSC, 2ªed. 2002.

FANN, K. T. *El concepto de Filosofía en Wittgenstein*. Madrid, Editorial Tecnos, 1975.

FIORIN, José Luiz. “Teoria dos signos”. In: *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos*. 4aed. São Paulo: Contexto, 2005.

GLEICK, James. *Chaos: making a new science*. New York, Penguin Books, 1988.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. *Teaching critical thinking: The struggle Against dogmatism*. Educational Philosophy and Theory, DOI: 10. 1080/ 001318572016. 1168731.

GOTTSCHALK, C. M. C.. "A persuasão como estratégia de ensino". In: A escola: problema filosófico/organização Samuel Mendonça, Silvio Gallo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. pp. 111-123

ILARI, Rodolfo. “Nova Gramática do Português Brasileiro: tradição e ruptura”. In: CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2019.

JAEGER, Werner. “Apogeu e crise do espírito ático. Os Sofistas”. In: *Paideia : a formação do homem grego*. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 3ª ed

MARTINHO, Marcos. Dionísio da Trácia, *Arte*. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/82556/85531>> Acesso em: 21.jun.2019

McLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg; a formação do homem tipográfico*; tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1972 (Cultura, sociedade, educação, v. 19).

MORENO, Arley Ramos. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.

_____. “Por uma epistemologia do uso - um aspecto do conceito wittgensteiniano de uso: construção do signo e construção do sentido”. In: *Wittgenstein e seus aspectos*, Coleção CLE, v. 72, pp.89-115, 2015.

NERLICH, Brigitte. “Saussure e Wittgenstein: The arbitrariness and autonomy of grammar”. In: *Et multum et multa: Festschrift für Peter Wunderli zum 60*. Tübingen :Gunter Narr Verlag, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. “Estudos funcionalistas no Brasil”. D.E.L.T.A. Vol. 15, nº especial, 1999, p. 70 - 104.

_____. *Gramática dos usos de português*. 2.ed. - São Paulo : Editora Unesp, 2011.
PASSMORE, John. “Ensinando a ser crítico”. In: *The Philosophy of Teaching*. London, Duckworth, 1984.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos*. 4aed. São Paulo: Contexto, 2005.

PIETRI, Emerson de. *Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp. 263-283, Jan/Jun 2007. ISSN 1645-1384.

POLACHINI, B.S. “Considerações sobre o impacto da Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal (1660) na concepção sentença de gramáticas brasileiras do português do século XIX”. 2012. <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/261.pdf>

POSSENTI, Sírio. De que falamos quando falamos de referência? In: CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola?*. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN. K. O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou. In: Caderno de Estudos Linguísticos. v. 30, pp. 105-115. Campinas, Jan./Jun. 1996

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. - 80ª - ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RYLE. Gilbert. “Ensino e Treinamento”. In: *The Concept of Education*. London, Routledge and Keagan Paul, s/d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Criatividade e Gramática*. São Paulo : SE/CENP, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SIQUEIRA, Cinthia Cardoso de. *A formulação teórica da Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara, vista pela perspectiva da história das ideias*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SIRRIDGE, M.” Robert Kilwardby as ‘scientific grammarian’”. In: *Histoire, Épistémologie, Langage*, X / I, 1988, pp. 7 - 19.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.329-339. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/entrevista/Palimpsesto21entrevista01.pdf> >. Acesso em: 08. jun. 2021. ISSN: 1809-3507

WALDROP, M. Mitchell. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone Press, 1993.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução de Marcos G. Montagnoli. 9a ed – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.

WITTGENSTEIN, L. *Tratado Lógico-Filosófico*. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3a ed. São Paulo : Edusp, 2017.