



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

**A CATEGORIA VERBAL SOB UMA
PERSPECTIVA ENUNCIATIVA**

Sandra Mariani Batista

Passo Fundo - RS

2009

SANDRA MARIANI BATISTA

**A CATEGORIA VERBAL SOB UMA
PERSPECTIVA ENUNCIATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado em Letras, Área de Concentração Estudos Lingüísticos, pela Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau Mestre em Letras, sob orientação da Prof^ª. Dr. Cláudia Stumpf Toldo.

Passo Fundo - RS

2009

AGRADECIMENTO

A Deus, antes de tudo.

À Profª. Dr. Cláudia Stumpf Toldo, pela paciência, dedicação e seriedade em sua orientação.

À Banca de Qualificação pelas oportunas sugestões de melhoria do trabalho.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos possibilitando financeiramente, a realização do sonho de ser Mestre.

Aos colegas de caminhada, pelas palavras de otimismo e coragem.

À Graciele Hilda Welter, pelas proveitosas discussões, leitura do trabalho e pelo companheirismo.

Aos meus familiares, que continuam iluminando meus passos.

Ao meu esposo, Allan, companheiro e amigo de todos os momentos, pelo apoio, incentivo e amor constante, sem os quais esta conquista seria mais difícil.

“A linguagem nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e multiplicar os instrumentos.” (Émile Benveniste)

RESUMO

Historicamente o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas, sob os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Para além da paixão que o tema desperta, o livro didático constitui de fato um material instrucional imprescindível ao professor do ensino fundamental e médio, chegando a orientar a prática pedagógica nesses níveis de instrução. Na contemporaneidade, a parceria LD e professor atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no panorama nacional. A dissertação tem por objetivo analisar como os LD de 5ª série do ensino fundamental de diferentes décadas apresentam o estudo do verbo e se esses manuais trazem esses estudos numa perspectiva enunciativa. Como referencial teórico são delineadas as concepções de língua e linguagem em Saussure, língua em Benveniste, assim como os principais estudos deste autor que serviram de suporte teórico para a pesquisa. Com base nos estudos históricos da gramática e do livro didático são apresentados o conceito de verbo nos seguintes compêndios: “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara, “Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, de Carlos Henrique da Rocha Lima, “Gramática de usos do Português”, de Maria Helena de Moura Neves, o livro didático “Português: Linguagens - 5ª”, série de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, o livro didático “Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série”, de Hermínio G. Sargentim, o livro didático “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau”, e o livro didático “Português Linguagem & Participação: 5ª série”, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos. Apesar da amplitude do tema, este trabalho está restrito ao estudo da categoria verbal no livro didático nos três tempos verbais: presente, passado e futuro do modo indicativo. A metodologia empregada na dissertação é a pesquisa bibliográfica e consiste na análise de quatro livros didáticos de diferentes décadas, todos à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, a saber: “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau (1973)”; “Atividades de comunicação em língua portuguesa - 5ª série (1986)”, “Linguagem & Interação - 5ª (1999)” e “Português: linguagens - 5ª série (2006)”. Os resultados alcançados mostram que os livros didáticos analisados aplicam exercícios a partir de frases isoladas. Neles, a conjugação de verbos dá-se através de paradigmas sem outro objetivo maior, o trabalho com o tempo e o modo verbal é feito sem atentar para o seu uso, enfim, atividades que ignoram o uso da língua. Além disso, mesmo com o avanço lingüístico e metodológico nos estudos da linguagem, os LD após três décadas apresentam as mesmas prioridades: “o certo X o errado”.

Palavras-chave: Gramática. Verbo. Livro didático. Enunciação

ABSTRACT

According to history the didactic book has been an object of study in many studies and researches, in which many different theoretical and methodological focuses have been used. Besides the passion that this theme awakes, the didactic book constitutes in fact, an indispensable instructional material for the teacher in the elementary and secondary school, which is used to give a direction to the pedagogical practice in these levels of instruction. Nowadays, the society between the book and the teacher is crossing a moment of meeting and avoiding each other, since both are passing through a period of transition, searching for an identity which reveals the theoretical and political transformation occurred in the educational prospect. Taking this into consideration, the main objective of this work is to analyze how books of a 5th grade of elementary school from different decades present the verb study and if these materials bring an enunciate perspective. As a theoretical reference, Saussure's language conceptions are delineated, the language in Benveniste, as well as his considerations in relation to the analyzing levels, the formal system of enunciation and the categories related to people, space and time, and the light of the "Teoria da Enunciação" of Émile Benveniste. Considering the grammar and the historical book studies the concept of verb is presented in the following review: "Moderna Gramática Portuguesa", by Evanildo Bechara, "Gramática Normativa da Língua Portuguesa", by Carlos Henrique Rocha Lima, "Gramática de usos do Português", by Maria Helena de Moura Neves, the book "Português: Linguagens – 5ª série" by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, the book "Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série" Hermínio G. Sargentim, "Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau", and the didactic book "Português Linguagem & Participação: 5ª série", by Roberto Melo Mesquita and Cloder Rivas Martos. Despite the amplitude of the theme, this work is restrict to the study of the verbal category in the book in the three verb tenses: present, past and future in the indicative mode. The methodology used in this work is the bibliographic research and its based in the analyzes of four didactic books from different decades, all of them based on the Enunciation Theory (1989) by Émile Benveniste, "Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau (1973)"; "Atividades de comunicação em língua portuguesa - 5ª série (1986)", "Linguagem & Interação - 5ª (1999)" e "Português: linguagens - 5ª série (2006)". The results which were reached show that the analyzed books apply exercises from isolated sentences. In these exercises, the verb conjugation is done through paradigms without any bigger objective, the time and the verb tense is done without paying attention to its use, in short, activities which ignore the use of the language. Besides, taking into consideration the linguistic and methodological advances, and the advances in the language studies, the books, after three decades present the same priorities: "the right x the wrong."

Key – words: Verb, Didactic Book, Enunciation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A LINGUAGEM E O HOMEM	13
1.1 Gramática: uma visão histórica	13
1.1.1 A Gramática Tradicional	16
1.1.2 A gramática Tradicional (normativa)	19
1.1.3 O surgimento da gramática no Brasil	24
1.2 O livro didático: aspectos históricos	27
1.3 Livro didático e a prática escolar na aula de Língua Portuguesa	33
2 O VERBO NA GRAMÁTICA E NO LIVRO DIDÁTICO	38
2.1 O verbo na gramática de Evanildo Bechara	38
2.2 O verbo na gramática Normativa de Rocha Lima	40
2.3 O verbo na gramática de usos do Português de Maria Helena de Moura Neves	42
2.4 O verbo no livro didático	44
2.4.1 Livro didático da década de 70: Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau de Domingos Paschoal Cegalla (1973)	44
2.4.2 Livro didático da década de 80: Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série de Hermínio G. Sargentim (1986)	45
2.4.3 O livro didático da década de 90: Português Linguagem & Participação: 5ª série de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1999)	48
2.4.4 Livro didático da década de 2000: Português Linguagens 5ª série William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2006)	49

3 LÍNGUA E ENUNCIÇÃO SEGUNDO ÉMILE BENVENISTE	51
3.1 Língua em Saussure	53
3.2 Língua e fala	55
3.3 Língua em Benveniste	59
3.4 Níveis de análise lingüística	62
3.5 O nível semiótico e o nível semântico	68
3.6 Aparelho formal da enunciação	70
3.7 A categoria pessoa, tempo e espaço	72
4 ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE	77
4.1 Análise das gramáticas	80
4.2 Análise dos livros didáticos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

O dia-a-dia em sala de aula propicia observar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao uso da língua, fato que motivou a escolha deste tema: a categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. Nos ensinos fundamental e médio, o eixo da discussão acerca do fracasso escolar tem sido a questão das fracas experiências de leitura e de escrita dos alunos. Diante disso, quando os alunos chegam à universidade têm dificuldades em compreender textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível, clara e coerente. Isso levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas, e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final, como também a dar-lhe um tratamento eliminatório (PCN, 1998, p. 19).

No bojo dessa discussão, a disciplina de Língua Portuguesa tem sido alvo de críticas contundentes, fundamentalmente por não estar contribuindo nem para que o aluno compreenda o que lê, nem para que amplie suas formas de expressão e, muito menos, para que produza textos orais e escritos adequados à situação de comunicação.

As críticas advêm da escola e de fora dela. No âmbito da escola, entrecruzam-se desabafos dos alunos que afirmam ser o português muito difícil e o lamento dos professores de português que se queixam da pobreza lingüística dos alunos; ainda, acusações por parte dos docentes de outras áreas que culpam os professores da referida disciplina por não terem competência nem para ensinar o elementar, ou seja: ler e escrever (ROCHA, 2001, p. 13).

Para Rocha (2001), as famílias reclamam que os filhos não sabem escrever e não gostam de ler. As queixas se sucedem. Os sistemas educacionais propõem discussões e mudanças de currículos. Multiplicam-se produções e pesquisas na área das ciências

lingüísticas, porém os alunos sentem-se cada vez mais incapazes para aprender a língua da escola, para acompanhar o que o professor – ou o livro didático – propõe.

Fala-se em caos, em fracasso escolar, em crise de linguagem. E, nesse contexto, tem-se claro que a ineficiência da escola e o mau desempenho do aluno estão intimamente relacionados ao mau ensino da Língua Portuguesa: os alunos passam praticamente nove anos na escola e parecem sair menos competentes linguisticamente.

Além disso, os alunos perdem tempo já a partir das séries iniciais, haja vista que estudam definições, memorizam regras, reconhecem estruturas - que não contribuem em quase nada para o domínio das habilidades de uso da língua – e acabam internalizando a consciência da própria incompetência para falar, ler e escrever. Então, decorre o desprezo pela língua e, conseqüentemente, o aumento do silêncio, o desprazer pela leitura e a falta do que dizer na produção escrita.

Rocha (2001, p.14) salienta que o teor dessas críticas pode sugerir que a solução estaria na mudança da política educacional, na superação das dificuldades sociais e econômicas da população que frequenta a escola pública, na implementação de programas de formação de professores, na revisão dos conteúdos desenvolvidos e nas metodologias adotadas na escola. A questão central, no entanto, diz respeito não só a todos esses aspectos, mas à concepção de língua, de linguagem e de ensino da língua em curso nas escolas, que têm no livro didático o seu principal referencial.

Por reconhecer que o livro didático deve ser entendido no seu contexto de produção, representando não só o reflexo da política educacional, das teorias pedagógicas, da cultura escolar, mas da própria sociedade, julgamos importante estabelecer uma relação entre esse material de ensino e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Indubitavelmente, o livro didático vem assumindo o papel antes atribuído ao professor. Deixa de ser um instrumento auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem e passa a representar um modelo-padrão de ensino.

Sabemos que o ensino de língua portuguesa é algo mais do que supor atividades de ensino de gramática que, baseadas numa visão estreita e redutora que seja, eternizam-se em exercícios que só têm a ver com segmentação de elementos lingüísticos e o levantamento de traços de algumas dessas classes, categorias, classificações e nomenclatura.

Desse modo, quando se faz referência à gramática normativa, é facilmente observável que a categoria verbal ocupa um espaço privilegiado, por isso o verbo, tal como as outras dimensões da gramática, é caracterizado nos livros didáticos e nas aulas de português como um ensino que tem na normatividade a sua base. Para muitos professores é através do

ensino da norma- padrão, centrado em regras e prescrições em nome de um ideal de língua, com base em atividades mecânicas de repetição e de catalogação de estruturas – que se estará contribuindo para que o aluno tenha melhor desempenho lingüístico. Por tudo isso, justifica-se a importância da presente proposta de pesquisa.

É por causa do fracasso das aulas de gramática nas escolas e das inúmeras discussões feitas, muitas sem chegar a lugar algum e tantas outras que abrem espaço para as novas reflexões, que decidimos pesquisar a respeito do ensino de gramática, mais especificamente sobre o ensino de verbos, nas escolas de educação básica. Dessa forma, julgamos possível que a partir do exame dos livros didáticos, poderemos conhecer um pouco mais a forma como são trabalhados os conteúdos de língua portuguesa.

Apesar da amplitude do tema, este trabalho está restrito ao estudo da categoria verbal no livro didático nos três tempos verbais: presente, passado e futuro do modo indicativo. Nosso objetivo é analisar como os livros didáticos de 5ª série do ensino fundamental de diferentes décadas apresentam o estudo do verbo e observar se esses manuais trazem esses estudos numa perspectiva enunciativa.

Para que se possa alcançar este propósito, como referencial teórico são delineadas as concepções de língua e linguagem em Saussure, língua em Benveniste, assim como os principais estudos deste autor que serviram de suporte teórica a pesquisa que ora apresento.

A metodologia empregada na dissertação é a pesquisa bibliográfica e consiste na análise de quatro livros didáticos de diferentes décadas, todos à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, a saber: “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau (1973)”; “Atividades de comunicação em língua portuguesa - 5ª série (1986)”, “Linguagem & Interação - 5ª (1999)” e “Português: linguagens - 5ª série (2006)”.

Dentre os livros didáticos, gramáticas e os estudos lingüísticos, selecionamos aqueles que propõem um estudo da categoria verbal voltado à normatividade e aqueles que, de certo modo, pretendem buscar uma nova perspectiva para o estudo do verbo.

Para tanto, a dissertação é dividida em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo do texto, delineamos um breve percurso a respeito da história da gramática e do livro didático.

O segundo capítulo apresenta o estudo da categoria verbal na gramática e no livro didático. Para o desenvolvimento deste capítulo, estudamos alguns autores prestigiados no contexto escolar, como Evanildo Bechara; Rocha Lima; Maria Helena Moura Neves; os livros didáticos de Domingos Paschoal Cegalla, Hermínio G. Sargentim, Roberto Melo Mesquita e Willian Roberto Cereja, Thereza C. Magalhães e Cloder Rivas Matos.

O terceiro capítulo expõe a teoria da Enunciação segundo Émile Benveniste, bem como as considerações desse autor a respeito dos níveis de análise, o aparelho formal da enunciação e as relações entre as categorias de pessoa, tempo e espaço.

O quarto capítulo e último consiste na análise de quatro livros didáticos de diferentes décadas, todos à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, a saber: “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau (1973)”, “Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série (1986)”, “Linguagem & Interação 5ª (1999)” e “Português: linguagens, 5ª série (2006)”.

Nas considerações finais retomam-se algumas reflexões, com base na fundamentação teórica, explicitando aquelas que se consideraram mais relevantes para o desenvolvimento da análise das gramáticas e dos livros didáticos.

Assim, no âmbito dos estudos sobre a linguagem, a análise meramente estrutural cede espaço para a análise da língua em contextos de usos naturais e reais, postura já consolidada nos PCN, que refletem as teorias lingüísticas mais recentes. Numa reação em cadeia, os manuais didáticos transitam pelas teorias lingüísticas, tentando atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCN.

1 A LINGUAGEM E O HOMEM

O capítulo apresenta de maneira sucinta um pouco da história da gramática, que tem na Grécia a sua vertente principal, dividindo-a nos seus estágios importantes. Conhecendo as origens da gramática, podemos melhor compreender suas características e as características do livro didático.

1.1 Gramática: uma visão histórica

Para iniciarmos o nosso percurso histórico sobre o surgimento da gramática não poderíamos deixar de mencionar a valiosa contribuição do povo hindu. Os antigos hindus foram os primeiros a estudarem a língua e o fizeram por questões religiosas: o estudo tinha importância para a preservação dos textos sagrados.

Os hindus analisaram com exatidão sons e formas do antigo indiano e impulsionaram a criação da gramática comparativa das línguas indo-europeias. Fizeram, ainda, descrições fonéticas e gramaticais que foram esquecidas com o tempo e, apenas no final do século XVIII, foram redescobertas. Eles limitaram-se a classificar os fatos sem procurar explicações.

Devido à antiguidade de textos considerados sagrados, os hindus empenharam-se a ensinar como interpretá-los, e depois fizeram o mesmo com a língua das classes nobres, “formulando regras e listas de formas descritivas do tipo correto de língua a que chamaram sânscrito.” (BORBA, 1975, p.18).

O mais conceituado gramático hindu foi o Pānini (séc. IV. a.C.). Com bases em observações e experiências, ele já possuía a distinção entre radicais e sufixos. Ao contrário de gregos e romanos que não se preocupavam com a origem da linguagem, esse povo fez

grandes descobertas acerca da formação fisiológica dos sons, relacionando processos fonéticos e sons semelhantes. Chegaram às distintas formas flexivas, os casos de sua língua e as flexões verbais.

Dessa forma, o primeiro questionamento no mundo ocidental feito sobre a língua(gem) tenta determinar se ela era fonte de conhecimento ou a língua(gem) era um meio, simplesmente, uma comunicação. Pesquisadores da área apontam que o primeiro estudioso da língua(gem) foi o grego Platão, com o livro “Crátilo”.

No diálogo da obra “Crátilo” (429-347 a.C.), três personagens debatem a questão: “Crátilo (a língua espelha exatamente o mundo), Hermógenes (a língua é arbitrária) e Sócrates (fazendo um balanceamento das duas teorias anteriores)”. Estabeleceu-se que a relação das palavras e coisas não era direta, mas indireta, entretanto, faltava ainda determinar a natureza delas.

Aristóteles, um seguidor de Platão, pensador na questão da linguagem, delineou um processo em três etapas: os signos escritos representam os signos falados; os signos falados representam impressões na alma, e as impressões na alma é a aparência das coisas reais. As impressões e as coisas, observa Aristóteles, são as mesmas para todos os homens, ao passo que diferem as palavras que representam as interpretações (WEEDWOOD, 2002, p.27).

Mais tarde, os estudiosos estóicos (séculos III-II a.C.), acrescentaram em sua pesquisa mais uma etapa entre a impressão e a fala: o conceito, este sendo uma noção que pode ser verbalizada (grego: *lektón*; latim: *dicibile*). Assim, embora todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas que percebem, como sustentava Aristóteles, os conceitos que eles formam dessas impressões diferem, e são eles que estão representados na fala. Segundo os estóicos, um conceito era representado num enunciado significativo (=com significado), *logos*. *Logos* foi definido por Diógenes de Babilônia como um enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional. Também apareceu o *léxis*, que não precisava obrigatoriamente ter significados.

Com o aprofundamento das pesquisas, os enunciados foram sendo estudados cada vez mais em menores partes. Platão foi o primeiro a classificar essas partes, sendo funcional e semântica e não formal. Ele delimitou a *ónoma* “nome” correspondente ao sujeito, e a *rhema* “palavra”, “frase”, correspondente ao predicado (verbo mais adjetivo). Do ponto de vista formal, não se poderia esperar que adjetivos e verbos pudessem ser classificados juntos numa língua como o grego, em que as flexões do adjetivo e do verbo são totalmente diferentes; mas se apenas sua função for considerada, é uma divisão bastante natural.

Filósofos posteriores como Aristóteles, discípulo de Platão, e os estóicos delimitaram mais algumas classes de palavras, o *sundesmos* (conjunção), que não tinham caso e nem ligava o texto, e o *arthron* (artigo), que tinham caso e se distinguiam no número e o gênero dos nomes.

Com os sucessivos estudos e pesquisas, essas classes foram ainda mais classificadas: *metoche* (particípio), parte do discurso que recebe artigos, nome ou flexões de tempo como o verbo, antonomásia ou *antonymia*, (pronome), usado no lugar de um nome, *Prothesis*, (preposição), só tem uma forma colocada antes de um novo discurso, *Epirrhema* (advérbio), uma só forma colocada antes ou depois do verbo e indica muitas situações. (WEEDWOOD, 2002, p.30-31).

Em todas as definições, temos a ênfase dos gregos nos aspectos de significado do enunciado (semântica). Após essa fase de se estabelecer a “nomenclatura”, o estudioso Apolônio Díscilo (II a.C.) fez um estudo mais profundo da *sintaxe* grega, dando alguns diferentes níveis de linguagem: as mesmas regras podem ser aplicadas às sílabas, a ortografia, podendo recuperar uma palavra mal grafada, e a sintaxe pode recuperar a estrutura verdadeira de uma frase. As suas idéias tiveram uma participação indireta nos autores pré-ocidentais. Os estudos gregos não foram traduzidos para o latim da antiguidade tardia, fato que dificultou o estudo desse material. (WEEDWOOD, 2002, p.31).

Algumas idéias gramaticais gregas foram filtradas pelos romanos, como a de “teoria da frase auto-suficiente”. Esse povo limitou-se em estudar a frase isoladamente e essa idéia permanece até os dias de hoje, quando nas gramáticas contemporâneas a sintaxe é estudada com frases soltas. Mas outros estudos vêm a necessidade da frase ser gerada em um contexto. (WEEDWOOD, 2002, p.32 - 33).

Portanto, muito antes de a gramática ser pensada como uma disciplina intelectual e mesmo bem antes dela emergir dentre a massa do pensamento filosófico, encontrou-se uma riqueza muito grande, nos estudos gregos, sobre a linguagem. Há um condicionamento lingüístico bastante significativo contrastando com a pequena quantidade de noções teóricas e constituindo o fundo para a organização dessas noções. (NEVES, 2005, p. 19).

Historicamente, os gramáticos eram aqueles que faziam a revisão crítica dos textos e a compreensão da obra literária. Para facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos, publicavam comentários e tratados de gramática, que além de explicar a língua desses autores, protegiam da corrupção essa língua “pura” e “correta”, considerando que a língua falada no dia-a-dia nos centros do helenismo era considerada corrompida.

Assim, os gramáticos cumpriam uma dupla tarefa: de pesquisa de docência. Desse modo, se verifica que do nascimento dos estudos gramaticais decorrem as características que determinam sua natureza: limitação à língua escrita, literária, em especial à língua do passado, exclusivamente à grega. Observa-se aqui que as línguas de outros povos não eram contempladas, tampouco a língua falada. A diretriz dos estudos lingüísticos foi dada pela crítica e tentativa de elucidação dos textos clássicos. Daí porque os gregos empregaram o termo *grammatiké* que designa a arte de ler e escrever para dar nome ao estudo da língua

Entretanto, para Neves, (2005 p. 113) “a *grammatikè* dos filósofos não é a gramática no sentido comum, tradicional, é obra típica da cultura helenística constituindo-se em um instrumento de cultivo e preservação de valores.”

Assim, Neves (2005, p.116-117) argumenta que foi com os gregos que inaugurou-se uma separação entre a linguagem e o ser, uma separação entre o que significa e o que é significado, na linguagem. A partir de uma vivência intuitiva refletida a princípio nos poetas, o pensamento sobre a linguagem, passando pelo exame filosófico, adquiriu um rigor teórico.

Surge, então, a disciplina gramatical, e a língua é isolada como objeto de estudo dessa disciplina. Os fatos de língua sistematizam-se, segundo os métodos de classificação que o exercício do pensamento teórico permitiu desenvolver. A gramática, distinguindo-se da Filosofia em razão do próprio rigor dessa Filosofia, guarda entretanto as marcas que lhe deu a base histórica. Assim, dirigiu-lhes os primeiros passos e, a partir de uma vivência intuitiva que se observa inicialmente nos poetas, o pensamento sobre a linguagem, passando pelo exame filosófico, adquiriu um rigor teórico iniciado com os pré-socráticos para culminar com Platão, Aristóteles e os estóicos.

A partir da riqueza dos estudos dos gregos é importante fazermos uma distinção entre dois termos: a gramática tradicional e a gramática normativa.

1.1.1 A Gramática Tradicional¹

É relativamente grande o número de estudos que vêm se preocupando com a natureza do ensino de língua portuguesa que as escolas oferecem. Um dos pontos, especialmente, em foco é o ensino da gramática.

¹ A gramática tradicional é aquela que segue o modelo surgido na Antiguidade clássica, isto é, que traz em seu bojo a matéria ordenada segundo a tradição greco-latina: alfabeto, ortografia, partes do discurso e sintaxe, com variações próprias de cada estágio de desenvolvimento dos estudos lingüísticos. (LEITE, Marli Quadros. *O Nascimento da Gramática Portuguesa: Uso & Norma*. São Paulo: Humanitas, 2007).

Estudos de textos da antiguidade clássica mostram, pelas reflexões dos filósofos gregos acerca da natureza da língua, como os problemas de linguagem sempre foram de grande interesse do homem. Por isso, foi enorme o esforço empreendido para explicar, de um lado, as relações existentes entre a linguagem e o mundo e, de outro, para esclarecer uma provável relação entre a linguagem e o pensamento.

Examinando os textos da filosofia antiga, é possível entender como as primeiras concepções lingüísticas se organizaram². A reflexão dos gregos sobre a linguagem, embora tivesse partido da observação do discurso oral, das ocorrências das palavras na realidade discursiva, da relação existente entre as palavras, do pensamento e da realidade, não teve objetivo de criar regras para a linguagem, mas de compreender a expressão da *verdade* e *falsidade* por elas veiculadas. Disso, surgiram os estudos sobre o enunciado científico, preciso na expressão da verdade, (Platão, Aristóteles, os estóicos) e sobre a linguagem poética, aberta, ambígua (Aristóteles). (LEITE, 2007, p. 35-37).

É importante, antes de tudo, observar o que diz Neves sobre o contexto em que surge a disciplina gramatical:

A disciplina gramatical é uma criação helenística, a qual representa, em relação à época helênica, não apenas uma diferença de organização política e social (o fim das cidades - Estados), mas também o estabelecimento de um novo estilo de vida, um novo ideal de cultura. Especialmente, verifica-se um esforço de pesquisa; reflete-se e exerce-se crítica sobre tudo o que ficara de séculos de criatividade. A atividade cultural se concentra nas bibliotecas e tem em vista primordialmente a preservação, para transmissão, da herança cultural helênica. (NEVES, 2005, p. 111).

Os filósofos gregos tiveram importância decisiva na concepção desse instrumento lingüístico denominado gramática. É da filosofia grega que emergem os fundamentos da disciplina gramatical, assim como sua função e metalinguagem. Essa contribuição pode ser analisada cronologicamente, em três etapas como:

Primeira etapa: Aristóteles tratou das palavras e de suas relações semânticas, especulando acerca das relações existentes entre as palavras, os nomes e o conteúdo; Segunda etapa: Platão, no Sofista, trata do enunciado e da proposição e parte para a análise desta, pelo par tema-rema, o que mais tarde foi decisivo para a classificação

² A lingüística antiga não se reduz à pré-história da moderna, antes, é um saber lingüístico diferente do atual, mas que é organizado e completo, para a época, e a busca que, hoje, se deve fazer nesse sistema de saber é investigativa, como esclarecem Baratin; Desbordes (1981, p. 15 a 67). O interesse primordial que a antiguidade apresenta é heurístico: trata-se de descobrir como são constituídas outras organizações do saber.

das partes dos discursos; Terceira etapa: Aristóteles correlaciona as formas lingüísticas e as categorias dos conteúdos mentais e, a partir disso, formula a teoria das “partes do discurso” Para ele, eram quatro componentes do discurso: o nome, verbo, junção e membro articulatório. (LEITE, 2007, p. 36).

A ampliação do conhecimento sobre as partes do discurso foi realizada pelos estóicos³, que muito contribuíram para o aprofundamento do conhecimento gramatical. Esses pensadores, a partir da teoria aristotélica, mas contradizendo-a em muitos pontos, primeiro distinguiram cinco partes do discurso: nome próprio, nome comum ou apelativo, verbo, conjunções e articulação. Depois houve a junção de mais uma parte às já existentes, o “meio” termo que remetia ao advérbio, ou a uma classe particular de advérbio. Por último, então, chegaram à divisão e classificação de seis partes do discurso, sendo que a classe das conjunções era subdividida em conjunções prepositivas (preposições), e a classe da articulação, em pronomes pessoais e artigos definidos.

Essa origem discursiva explica algumas características importantes da gramática, sendo uma delas sua configuração sobre um modelo descritivo de palavras-acidente que, posteriormente, dá origem ao modelo de palavras-paradigma, narrativamente formulado.

A discussão lingüística dos filósofos gregos ofereceu os fundamentos epistemológicos para a criação da gramática⁴. (LEITE, 2007, p. 36-37). De toda a situação cultural que cerca o nascimento dos estudos gramaticais decorrem as características que determinaram a sua natureza: limitação à língua escrita, especialmente à língua do passado, mais especificamente à língua literária, e exclusivamente à grega. Nem interessava a língua coloquial nem quaisquer línguas de outros povos. A elucidação dos textos clássicos e o comentário crítico desses textos ditavam a diretriz dos estudos lingüísticos.

O fato de os gregos empregarem o termo *grammatiké*, que designa a arte de ler e escrever, para dar nome ao estudo da língua, costuma ser invocado para evidenciar a atenção que, desde o início, foi dado à língua escrita. (NEVES, 2005 p. 113).

³ Os estóicos foram os primeiros a reconhecerem a Lingüística como um ramo autônomo da Filosofia. Foram os precursores da idéia de que a língua é a expressão do pensamento, ou seja, ela é a chave para se entender a mente humana – podendo ser considerados como os precursores da Psicologia Cognitiva. Embora tenham se dedicado a questões de pronúncia e de etimologia, seus estudos gramaticais envolveram classes de palavras e paradigmas flexionais. (LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986).

⁴ Os filósofos gregos também trabalharam com e sobre a língua grega, para compreender seu funcionamento e constituição, origem e relação com a realidade. Não tinham o objetivo de descrever textos literários para fixar e preservar a tradição lingüística, nem estavam voltados para o ensino, como os filólogos-gramáticos alexandrinos. (LEITE, Marli Quadros. *O Nascimento da Gramática Portuguesa: Uso & Norma*. São Paulo: Humanitas, 2007).

Desse modo, Aristóteles compreendia a *grammatiké* como o ensino da escrita e da leitura, fazendo parte da educação elementar. Na época helenística, ela foi uma disciplina independente, constituindo uma exposição sistemática e metódica dos fatos de Língua depreendidos das obras literárias. Enfim, Aristóteles tratou das palavras e de suas relações semânticas, especulando acerca das relações existentes entre as palavras, os nomes e os conteúdos.

Ainda para a época helenística, tem-se uma *grammatiké* que é especificamente um exame de textos escritos, pois seu objetivo é permitir a memória das obras que representam a criação do espírito grego. É uma disciplina de intuito didático, e constitui um exame de fenomenologia da linguagem, um exame dos fatos de língua. (NEVES, 2005, p. 114).

Os romanos, por sua vez, aplicaram ao Latim as principais conquistas lingüísticas dos gregos. Mas, nessa época, o estudo do certo e do errado sobrepujou a linha lógica e filosófica dos estudos sobre a linguagem. Isso porque o crescimento do Império Romano impunhou a necessidade de uma língua única, haja vista que nessa época, havia conflito entre a língua falada pelas classes rurais e a língua “oficial” das classes superiores. (SUASSUNA, 1995, p. 21).

O estudo do certo e do errado – com vistas à imposição do Latim clássico sobre as nações que iam constituindo o Império Romano – continua na Idade Média. As gramáticas de Donato e Prisciano (século V d.C.) foram largamente seguidas, servindo como modelo de ensino do Latim. Com os escolásticos, fazem-se reflexões de ordem filosófica sobre as línguas, sendo a gramática considerada uma disciplina auxiliar da lógica. Também nesse período, os estudos sobre linguagem foram marcados pela busca de uma estrutura gramatical universal, que seria evidente na língua latina. (SUASSUNA, 1995, p. 22).

A discussão lingüística dos filósofos gregos ofereceu os *fundamentos epistemológicos* para a criação da gramática. Esta sob o ponto de vista da elaboração do “instrumento” em si, encontra uma “exposição sistemática e metódica dos fatos de língua depreendidos das obras literárias.” (LEITE, 2007 p. 37).

É a partir disso, que na seção seguinte abordaremos a gramática normativa ou como até hoje é denominada nas escolas de gramática tradicional.

1.1.2 A gramática Tradicional (normativa⁵)

⁵ É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático, dele induzindo por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão

A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, segundo Martelotta, (2008, p.45), é a que estudamos na escola desde a infância. Nossos professores de português nos ensinaram a reconhecer elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a fazer análise sintática, utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua.

A gramática tradicional (II a.C.) foi criada com o objetivo de oferecer os padrões lingüísticos das obras de escritores tidos como consagrados. Limitou-se assim à língua escrita, mais precisamente à língua literária grega.

A gramática de Dionísio da Trácio (século II a.C.) é uma obra representativa dos estudos gramaticais da Grécia Clássica e serviu de modelo para a tradição gramatical ocidental. Ela desenvolveu-se com o apoio das línguas gregas e latinas, sendo aplicada à descrição de diversas línguas.

Os gramáticos tradicionais se preocuparam mais exclusivamente com a linguagem literária, padrão; e tendiam a desconsiderar ou a condenar como “incorreto” o emprego de formas não consagradas ou coloquiais, tanto no falar como no escrever.

Para Leite (2007, p. 43), a sistematização da gramática partiu da compilação do que os escritores reconhecidos realizavam em seus textos literários, mas suas regras deviam ser seguidas, indistintamente, por todos os que desejasse usar corretamente a língua, tanto oralmente quanto por escrito. A realização oral da língua, porém, nem mesmo nas situações de formalidade, acompanha o que ficou registrado como norma, por uma infinidade de motivos, inclusive os artísticos, inerentes à literatura.

Além disso, a língua falada corrente aceita e incorpora as mudanças que seus usuários vão construindo por imposição da mobilidade social e, também, do desenvolvimento do conhecimento, o que, como é natural, só alcança a gramática e o dicionário depois de muito tempo de uso. Esse descompasso nasceu com a gramática e acompanha e constitui característica da gramática até hoje.

Os estudiosos que fazem a história das idéias lingüísticas mostram que não foi o modelo grego (o da teorização lingüística que tem origem na observação da prática discursiva oral) que fincou raízes e propiciou a consolidação da gramática ocidental, mas o alexandrino, baseado na análise e crítica textual. (LEITE, 2007 p. 43).

Os gramáticos alexandrinos reapresentam, pois, a consolidação de uma passagem das considerações sobre linguagem do terreno filosófico para um terreno específico, em específico, o terreno propriamente gramatical. Esses estudiosos foram mais práticos, e foram eles que codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental tradicional. Eles exerciam a crítica, interpretavam os poetas, os mitos, mas consideravam, ainda, o lado estético das obras poéticas. Dedicavam-se especialmente às formas sonoras, buscando nelas as analogias que permitiam o estabelecimento de paradigmas. (NEVES, 2005, p. 117-118).

Os gramáticos-filólogos alexandrinos foram responsáveis pela mudança de foco das reflexões sobre a língua, da filosofia para a gramática, e deram à luz, por meio da elaboração das “regras gerais”, formadas pelo princípio metodológico da analogia, a noção de *correção* lingüística, do que decorreu a de *normatividade*. (LEITE, 2007, p. 44).

A gramática dos alexandrinos (época helenística) nasceu para preservar a cultura helênica⁶. A gênese da gramática está ligada à biblioteca, porque foi depois da criação da Biblioteca de Alexandria (séc. III a.C.), na qual foi reunida a fortuna bibliográfica da cultura helênica, que surgiu a gramática, tal como conhecida no mundo ocidental. Esse foi o tipo de obra que se constituiu como um instrumento em que a sistematização lingüístico-gramatical se faz na base da *análise de textos literários*, escritos, considerados de grande prestígio. É, pois, um instrumento de preservação da tradição, de fixação de certos padrões e estágios da língua escrita literária. (LEITE, 2007, P. 44).

Essa gramática é configurada, então, na esfera de duas atividades sociais (profissionais) distintas: a crítica literária, feita pelos *filólogos*, e o ensino, feito pelos *gramáticos*. Aproximam-se, como se pode observar, as atividades e os papéis dos profissionais dessas áreas. O instrumento daí produzido, a gramática, só poderia mesmo ser o reflexo desse quadro.

Embora filologia e gramática fossem assim tão próximas, ambas tiveram, na Antiguidade, seu espaço preservado. Os filólogos-gramáticos no desempenho da crítica textual

⁶ Designa-se por período helenístico (do grego, *hellenizein* – “falar grego”, “viver como os gregos”) o período da história da Grécia compreendido entre a morte de Alexandre III (O Grande) da Macedônia em 323 a.C. e a anexação da península grega e ilhas por Roma em 147 a.C.. Caracterizou-se pela difusão da civilização grega numa vasta área que se estendia do mar Mediterrâneo oriental à Ásia Central. De modo geral, o helenismo foi a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a cultura grega aos territórios que conquistava. Foi naquele período que as ciências particulares têm seu primeiro e grande desenvolvimento. Foi o tempo de Euclides e Arquimedes. O helenismo marcou um período de transição para o domínio e apogeu de Roma. Durante o Helenismo foram fundadas várias cidades de cultura grega, entre elas Alexandria e Antioquia, capitais do Egito ptolemaico e do Império Selêucida, respectivamente. (LEITE, Marli Quadros. *O Nascimento da Gramática Portuguesa: Uso & Norma*. São Paulo: Humanitas, 2007).

explicavam os *usos* (falado e escrito) da língua de cada autor e de cada texto analisado. Segundo Leite (2007, p. 45), o resultado desse trabalho era a descrição dos *usos particulares* dos autores estudados. Essa prática, repetida ao longo do tempo, acabou por levar o gramático a reavaliar seus objetivos quanto ao ensino e, também, a modificar sua concepção de língua.

É dessa época, final do século II a.C. e início do século I d.C., a configuração do perfil e da concepção de gramática como *competência em matéria de textos*, em que as regras eram explicativas dos fenômenos ocorridos nos textos de cada autor. Passou-se a “uma concepção de gramática como sistema da língua, em que as regras eram resultantes de usos comuns e deviam tornar-se modelo para o uso comum, isto é, deviam tornar-se norma, padrão de correção.” (LEITE, 2007, p. 45).

Em outros termos, a gramática foi-se fazendo por “acumulação”, isto é pela observação, análise e descrição de uma imensa quantidade de textos literários, de diversos autores. Primeiro, os filósofos trabalharam na fixação de manuscritos, observando e descrevendo os usos de cada autor.

Depois de um século de realização do trabalho de análise de textos individuais, concluiu-se que, a partir da observação dos usos, isto é, da língua de cada autor, poder-se-ia chegar, por analogia, ou seja, por extensão dos casos particulares analisados, às regras gerais, à *sistematização da língua*, enfim, à *gramática*. O problema da gramática, então, nesse caso, conforme se pode pensar hoje, não é o da *analogia* em si, mas da consideração da *analogia* como um critério que, paradoxalmente, poderia excluir o *uso*. (LEITE, 2007, p. 45).

No texto de apresentação da gramática da linguagem portuguesa de 1536 (século XVI), Oliveira afirma que a gramática é “arte”, isto é, *tekné*, que pode ser usada para se ensinar a “bem ler e falar”. Para ele, a gramática era instrumento em que se podiam reunir dados sobre a Língua, a fim de explicá-la e revelar seu valor, e, também, para construir uma tradição que viesse a registrar sua história e a eternizá-la. Além disso, o autor vislumbrou que, pela gramática, o ensino da língua portuguesa poderia ser levado a outros povos, como é o objetivo de quem quer impor-se política e administrativamente. (LEITE, 2007, p. 191).

Para a configuração do que se pode considerar amplamente como gramática, está em primeiro plano à questão da classificação dos elementos lingüísticos. Segundo Neves (2005, p. 223), a disciplina gramatical surge, basicamente, como uma classificação que se pretende exhaustiva e abrangente dos fatos de língua. Toda classificação é, por sua vez, o efeito da aplicação de critérios. Conforme a base, a orientação e os interesses que presidem a formação de um sistema, determinam-se critérios e esses, então, presidem à classificação geral.

Na sistematização da filosofia, começam a prenunciar-se classificações de unidades do plano da expressão. Gerados em sistemas filosóficos, esses critérios partem naturalmente do plano do conteúdo, e, por isso, não se chegará a uma classificação gramatical, já que não se investiga um domínio que pretendidamente se circunscreva ao lingüístico.

Assim, para Neves (2005, p.223) é apenas com os gramáticos que se encontra um plano geral da classificação de fatos lingüísticos, compondo-se uma disciplina restrita e delimitada, a qual, entretanto, carrega uma herança filosófica que marca, em geral, as suas considerações. Tem-se a formação de um sistema autônomo que, segundo os critérios próprios da disciplina gramatical emergente, redistribui unidades que tinham sido isoladas e conceituadas em sistematizações de natureza distinta, geradora de critérios bem diferentes.

Desse modo, pode ser apontada, pois, uma diferença total de natureza entre a disciplina gramatical que emerge a cada conjunto de considerações recebido como herança daqueles que meditaram a linguagem. Entretanto, a nova disciplina não só acusa aproveitamento do material disponível, como também se vale de procedimentos de classificação que a investigação anterior instituiu e desenvolveu. (NEVES, 2005, p.224).

É especialmente na classificação das *partes do discurso*⁷ que podemos apontar a construção de um sistema gramatical, porque, como vimos, é exatamente nesse campo que a gramática tem condições de mostrar um tratamento diferente, em natureza, do tratamento filosófico. Passando ao estatuto de fatos de gramática, as *partes do discurso* que a filosofia isolara significativamente se associam de modo regular aos acessórios, que aqui são chamados *categorias gramaticais*, compondo um quadro geral compreensivo e coerente. Isso caracteriza a existência da *gramática* como *disciplina*, o que não se anula com a permanência de noções que possam denunciar pontos de vista filosóficos. (NEVES, 2005, p.224).

O surgimento das partes do discurso assenta-se em sucessivas dicotomizações e se marca pelo método de classificação e definição aristotélico. Assim, o sistema gramatical, criação helenística, apresenta uma classificação geral cujos critérios determinantes trazem a marca da sistematização filosófica que o pensamento helênico empreendeu. Reconhecida filosoficamente a duplicidade entre a linguagem e os fatos, surge naturalmente a distinção nomes/verbos.

Para Neves (2004, p. 29), toda vez que se fala em gramática é necessário especificar muito claramente de que se fala, exatamente. É possível ir desde a idéia de gramática como

⁷ Quando falamos em partes do discurso, estamos nos referindo em Categorias gramaticais (NEVES, Maria Helena de Moura Neves. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. São Paulo: Unesp, 2005. p.224)

“mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de lições que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

Pode-se concluir que gramáticas e manuais de ensino, entre outras abordagens, trazem explicações lógicas e filosóficas sobre os fenômenos da língua. E através dessas abordagens que surge a gramática no Brasil.

1.1.3 A gramática no Brasil

A partir da segunda metade do século XIX, os estudos da língua portuguesa no Brasil começaram a ganhar um caráter destacado e específico dentro do ambiente intelectual da época. Desde então, por um lado, muitos pensadores se dedicaram a demonstrar que o português falado no Brasil era diferente do português falado em Portugal e, por outro, desenvolveu-se um movimento de gramatização⁸ brasileira do português que produziu tecnologias e instrumentos lingüísticos tais como dicionários e gramáticas. (GUIMARÃES, 1996, p.127). Assim, para o autor, o primeiro período que caracterizou uma abordagem histórica dos estudos do português do Brasil estendeu-se de 1500 até a primeira metade do século XIX.

Nessa perspectiva, Nascentes afirma que o Brasil estava colocado entre os países sem língua própria, ou seja, desde o seu descobrimento e a sua colonização, a língua introduzida no país é a dos descobridores, dos colonizadores. O tupi, falado por grande número de indígenas, foi suplantado pelo português, mas o português aqui falado “pela mistura com o tupi e com os falares dos africanos introduzidos no país e por outros motivos (...), é diferente do falado em Portugal.” (NASCENTES, 1964, p. 7).

⁸ Ocorre quando um item lexical/construção passa a assumir, em certas circunstâncias, um novo status como item gramatical ou quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais, podendo mudar de categoria sintática (=recategorização), receber propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre e até desaparecer como conseqüência de uma cristalização extrema. LOPES, Célia. Gramaticalização: definição, princípios e análise de casos. www.lettras.ufrj.br/laborhistorico/gramaticaliza. Acessado em 25/02/09.

O autor destaca que, com a colonização do Brasil, surgiram às primeiras modificações na língua portuguesa, influenciadas pela mescla entre colonos portugueses, índios e africanos (e seus descendentes *puros ou mestiços*) que determinaram a formação de uma variante, sem deixar de evidenciar as *feições particulares* impressas pela língua literária e a presença de *subdialetos* provindos da grande extensão territorial do Brasil e das diferenças de povoamento (além de outras causas não descritas).

Para Guimarães (1996, p.14), além dessas modificações na língua, ocorreram também as de caráter político, com a Independência do Brasil; as culturais, com a introdução das idéias românticas, de modelos literários e filosóficos franceses e das orientações científicas alemãs; as sociais, com a libertação dos escravos; e as econômicas, com a mudança nas relações de produção e, conseqüentemente, com a mudança dos investimentos para a região centro-sul do país.

O segundo período, da segunda metade do século XIX até fins dos anos 30 deste século, foi iniciado com debates entre brasileiros e portugueses sobre construções tidas como inadequadas por escritores ou gramáticos portugueses.

Em 1870, no pós-escrito à segunda edição do romance “Iracema”, José de Alencar posicionou-se a respeito das opiniões emitidas sobre o seu conhecimento em matéria de gramática, que lhe valeu ora a reputação de inovador ora a pecha de escritor incorreto e descuidado, defendendo o seu comprometimento com a forma, com o estilo, considerado por ele como uma arte plástica superior entre as que se destinam à revelação do belo.

Alencar reconhecia uma profunda transformação do idioma de Portugal no Brasil. Segundo ele, essas mudanças tiveram o seu germe no espírito popular e foram motivadas pelas independências política, territorial e cultural da sociedade brasileira. Ele evocou, para se justificar, as diferenças entre o inglês e o espanhol americano e europeu e as influências sofridas no português do Brasil pela confluência de raças (indígenas, africanas e imigrantes europeus) aqui existente e que denotaram a individualidade da língua portuguesa empregada no continente americano.

Além dessa e de outras polêmicas sobre a brasilidade de nossa linguagem, publicaram-se várias gramáticas importantes, a partir de 1881, com o propósito de atender, embora não exclusivamente, ao novo programa de português para os exames preparatórios para o ensino secundarista.

O terceiro período estendeu-se do final dos anos 30, com a fundação das Faculdades de Letras, até meados da década de 60, quando a Lingüística tornou-se disciplina obrigatória para os cursos de Letras.

Dentre os documentos importantes desse período, destacaram-se o Acordo Ortográfico (1943), que estabeleceu a ortografia do Português do Brasil, e o documento apresentado ao Ministério da Educação e Saúde por uma comissão composta por professores, escritores e jornalistas (Macedo Soares, Cláudio de Sousa, Souza da Silveira, Gen. Francisco Borges de Oliveira, Júlio Nogueira, Clóvis Monteiro, Pedro Calmon, Azevedo do Amaral, Leonel Franca, Gustavo Capanema, Gilberto Freyre e Affonso D' E, de Taunay) - Sobre a Língua Nacional - que procurou justificar que a denominação do idioma nacional do Brasil continuasse a ser Língua Portuguesa, valendo-se de um breve retrospecto histórico e de algumas considerações lingüísticas.

Em 1952, foi publicada a “História da Língua Portuguesa”, de Serafim da Silva Neto, obra que trata a Língua Portuguesa em confronto com a realidade política e cultural no Brasil, enfatizando as condições de implantação do Português no Brasil e a influência do tupi no português popular brasileiro.

É de 1941 a primeira edição de “Princípios de Lingüística Geral”, de Mattoso Câmara, revista e ampliada numa edição de 1954; obra que demonstra a influência de Saussure e de Sapir em sua formação. Com “Estrutura da Língua Portuguesa”, segundo Guimarães (1996 p.11), teve-se a primeira gramática descritiva científica feita no Brasil. Em 1955, de Silveira Bueno, foi publicada a “Formação Histórica da Língua Portuguesa”, com um estudo sobre a dialeção no Brasil e as influências africanas e indígenas.

A NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira - foi elaborada em 1958 e, dentro da perspectiva da geografia lingüística, nos anos de 1963-65, foi publicado o Atlas Prévio dos Falares Baianos, de Nelson Rossi.

A proposta delineada por Celso Cunha, em 1965, na obra “Uma Política do Idioma”, não priorizou o discurso em favor da unificação da língua portuguesa, mas a manutenção de uma relativa unidade sua, considerando-se as mudanças por ela incorporadas, no tempo e no espaço, a sua expansão e o seu domínio, bem como a sua situação internacional e a incorporação de idéias lingüísticas, infelizmente, nem sempre calcadas em estudos sérios e bem fundamentados, na gramaticografia e na didática da língua nacional.

Cunha (1984, p.39) aconselhou o revitalizar do ensino da língua portuguesa com resguardo de sua unidade e das pesquisas sobre a realidade lingüística brasileira em consonância com o desenvolvimento material, científico e técnico experimentado pela sociedade nacional. Deixou evidente a relação língua/cultura - uma e outra é verso e reverso de uma só manifestação do espírito.

O quarto e último período a respeito dos estudos lingüísticos no Brasil, teve início em meados dos anos 60 e se estende até hoje. A Lingüística passou a fazer parte dos cursos de graduação em Letras e foram criados cursos de Pós-graduação em Lingüística, na USP, em 1966, e na UNICAMP, em 1971, e, posteriormente, em outras universidades brasileiras.

Nesse período, surgiram inúmeros estudos nas mais diversas áreas: gramaticais, dentro de uma perspectiva estrutural, funcional ou gerativa; semânticos; sociolingüísticos; de lingüística histórica; de análise de discurso, de pragmática e outros.

Assim, a partir dos estudos da gramática surgem os primeiros livros didáticos para auxiliar o professor em sala de aula. Por isso, a importância de tratar na seção seguinte do contexto histórico do livro didático.

1.2 O livro didático: aspectos históricos

Historicamente o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas, sob os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Para além da paixão que o tema desperta, o livro didático constitui de fato, um material instrucional imprescindível ao professor do ensino fundamental e médio, chegando mesmo a orientar a prática pedagógica nesses níveis de instrução.

Em uma entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva, Geraldi (1987) expôs algumas posições que marcaram fortemente o debate em torno do LD. Entre elas, figuram as seguintes:

[...] a adoção de um LD (...) significa, na teoria e na prática, a alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar suas aulas. (...) Uma vez adotado, o LD passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos. (...) O LD se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino/aprendizagem. O LD é adotado (...) porque dá as aulas prontas, dispensando de criá-las segundo as necessidades concretas do movimento do ensino/aprendizagem. (SUASSUNA apud GERALDI, 2006, p. 174).

Conforme Geraldi (1987), uma mudança dessa situação passa por uma mudança mais ampla nas condições de produção de ensino aprendizagem e na formação do professor (isso porque lembra o autor, as escolas estão cheias de livros didáticos, mas faltam materiais pedagógicos como: papel, computadores, por exemplo). Nesse sentido, seria necessário dessacralizar o livro didático, ampliando as oportunidades de leituras para todos e, em termos

de escola, tomar a própria produção lingüística que nela se dá como objeto de leitura. (SUASSUNA apud GERALDI, 2006, p. 159).

Em consonância, Ruiz afirma:

[...] todo livro didático concretiza uma proposta metodológica. Como tal, articula uma determinada forma de interpretação da realidade (uma visão de mundo, de que emergem como essenciais uma concepção epistemológica da área de conhecimento – no caso, uma concepção de linguagem) com os procedimentos sugeridos para o trabalho em sala de aula. (RUIZ, 1986, p. 82).

Uma breve análise panorâmica do sistema educacional brasileiro, voltada para o Ensino Fundamental e Médio, revela que o desencontro entre professor e livro didático não é um traço apenas do sistema educacional atual. Nesse sentido, o livro didático como fonte para a história do ensino e da formação do professor–leitor guiaram-me nesse breve percurso.

O livro didático desempenha no processo ensino-aprendizagem fundamental importância, uma vez que este tem sido o material básico, e não raras vezes o único, pelo qual os professores tentam atingir os objetivos do ensino de língua portuguesa, sobretudo no ensino fundamental das escolas públicas. Isso se deve ao fato de muitos professores apresentarem lacunas ou deficiências em sua formação, além dos baixos salários e das precárias condições de trabalho a que, em geral, estão submetidos. E diante desse quadro, na maior parte das vezes, o livro didático representa uma salvação para os professores.

O material didático, particularmente o livro didático, constitui-se numa tradição da escola brasileira. Apesar das discussões acumuladas até hoje em torno da questão, muitas das quais conduzindo à conclusão de que o livro didático é prejudicial, é difícil se imaginar uma sala de aula sem uma cartilha, uma gramática, um volume de coleção seriada. As propostas de não-adoção do livro didático são, em geral, polêmicas e parecem pôr em xeque não apenas as práticas pedagógicas em si, mas também a própria auto-imagem do professor, seu ponto de apoio e identidade. (SUASSUNA, 2006, p. 155).

Na década de 1940, o ensino da língua portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados. Soares (2001, p. 151) lembra que as instâncias de formação de professor só surgiram na década de 1930. Portanto, os professores eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística.

O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, e isso bastava. O manual didático apenas fornecia o

texto (a exposição gramatical ou os textos literários), cabendo a ele – e a ele só – comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos.

A partir dessa década de 1950, começaram a ocorrer transformações nas condições do ensino de português. Por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes ou nulas daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição. Com o aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores, que agora não pertenciam mais a classes de prestígio. No entanto, as propostas de ensino permaneceram as mesmas.

Com a contratação de professores a partir de 1950 que não dominavam a língua padrão, surgiu a necessidade da criação do livro didático (LD) para suprir as lacunas de conhecimento desses professores. Então, a partir da elaboração do LD o professor não precisa mais se preocupar em formular as atividades e propor as questões, como era anteriormente, pois quem assume essa responsabilidade é o autor do livro didático, e como as atividades já vêm prontas, os próprios professores passaram a esperar e a depender do LD.

Neves assevera que a questão da formação do professor de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória. Ao discutir o desempenho dos cursos de Letras na formação do professor, a referida autora questiona se “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a lingüística no ensino da língua.”, uma vez que a separação em Lingüística e Língua Portuguesa se evidenciam dentro dos próprios cursos de Letras. (NEVES, 1991, p. 01).

Nesse âmbito, recai sobre os cursos de formação de professores e especificamente sobre o curso de Letras a responsabilidade de tratar o ensino de Lingüística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio.

Na verdade, os primeiros livros didáticos que surgiram se interessavam apenas por classificações, nomenclaturas, discussões de formas, em vez de compreensão de função e de funcionamento. Os livros didáticos eram amontoados de termos técnicos.

Até os anos 60, os livros didáticos eram compostos por textos estritamente literários. A concepção era a de que só a produção literária era texto, pois visava à expressão do belo e cabia aos estudantes imitar modelos consagrados, tidos como esteticamente perfeitos para aprender a escrever.

Nessa época, o livro didático associa-se diretamente com o período militar e seu projeto educacional: ainda que as cartilhas, os manuais de ensino e as coletâneas de textos tivessem presença na escola brasileira desde o início do século XIX, é na segunda metade da

década de 1960, depois da Revolução de 1964 e com a assinatura do acordo MEC-USAID,⁹ em 1966, que os livros didáticos vão ganhando o estatuto de imprescindíveis e, por isso mesmo, vão sendo editados maciçamente, a fim de responder a uma demanda altamente previsível, a um mercado rendoso, lucrativo e certo. (SILVA, 1998, p. 44).

A ditadura, segundo Silva, ao mesmo tempo em que introduzia a *pedagogia tecnicista*, impôs, mediante compressão salarial, o solapamento contínuo e crescente da dignidade profissional dos professores, transformando-os em “dadeiros de aulas” (SILVA, 1998, p. 45), sem muito tempo para atualizar-se e, por isso mesmo, lançando mão dos livros e manuais que lhes chegavam prontamente o que teria contribuído para a elevação dos lucros das editoras.

Os próprios PCNs (1998, p.20) dizem que o conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender¹⁰.

A partir da década de 70, os livros didáticos passaram a apresentar, ao lado dos textos literários, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos entre outros gêneros. Mas, ainda podemos encontrar concepções teóricas antigas em livros didáticos atuais.

Segundo os PCNs (1998, p.20), foi no início dos anos 80 que começaram a circular entre educadores livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização. Os textos deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes de ensino/aprendizagem.

Nos anos 1990, verificam-se duas tendências: uma de abandono do livro didático, devido às concepções baseadas na “construção” de conhecimentos por alunos e professores; outra de controle e avaliação dos vários níveis de ensino pelos órgãos oficiais, incluindo a avaliação dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

Bezerra (2005, p. 41) complementa que com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e com a intervenção do Estado, através de programas

⁹ Os chamados acordos MEC/USAID, foram acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, através da USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), no período de 1964 até 1971, aparentemente voltados para a cooperação entre os dois países, visando a “modernização” do sistema educacional do Brasil.

¹⁰ No Brasil, essa visão assumiu forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “prontidão para alfabetização”, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

específicos de avaliação do MEC¹¹, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas. Embora a gramática da palavra/frase continue tendo grande relevância, o texto está cada vez mais presente nesses livros.

O reinado do livro didático, no entender de Oliveira (1986, p. 96), talvez se deva principalmente ao fato de que as escolas secundárias se multiplicaram rapidamente, e não houve tempo de preparação adequada de professores. Em nosso país, por exemplo, só depois de 1930 se cogitou a formação especializada de professor de primeiro e segundo ciclo. Poucos são ainda hoje capazes de organizar os próprios cursos sem auxílio do livro didático.

A preocupação dos primeiros livros de ensino da humanidade era a de educar através da leitura, e perdeu o seu prestígio para a preocupação de informar. Houve concepções na evolução pedagógica, que levaram a duvidar de que se educava através da palavra. A educação se faria por atividade, ação, participação e vivência.

Agora começa-se a repensar que a palavra leva à ação, à participação, à vivência. É preciso voltar a crer na influência da palavra, lida ou ouvida, na educação da criança, do jovem e mesmo do adulto. A força formadora da palavra ouvida e lida é muito mais profunda do que se possa pensar. (OLIVEIRA, 1986, p. 122).

Para o autor, ainda muitos livros didáticos incentivam o professor a enquadrar-se na proposta ou metodologia que o LD oferece; apresentam perguntas que prevêm respostas formais em vez de permitirem e sugerirem opções as mesmas perguntas e as mesmas respostas para todos os alunos. O livro é oferecido como um enlatado, e pode converter-se em um convite ao professor para uniformizar-se. Com livros de proposições uniformizadas não é fácil abrir o caminho das descobertas para os alunos. (OLIVEIRA, 1986, p. 124).

Marcuschi (2005, p. 21), ao observar vários livros didáticos de português (LDP) constata que poucos preocupam-se em explicitar a noção de língua com que operam.

¹¹ Ministério da Educação e Cultura. A relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 90: desde 1938 quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do Livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o programa do Livro Didático para o Ensino fundamental (PLIDEF); em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático; em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF; em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, que imprimiu várias mudanças na avaliação de livro didático; e em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro didático, nos moldes atuais.

Contudo, uma breve análise revela, imediatamente, qual o conceito subentendido. Com poucas exceções, a maioria dos LDP trabalham regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na atividade de redação). Há outras atividades, mas elas são incidentais no contexto geral do ensino de língua, o que não significa que não tomem um bom espaço.

Esta breve revisão na estrutura geral dos LDP permite identificar que a língua é tida neles como: a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua) e c) um meio de transmissão de informação (sugerindo língua como código).

Daí ser comum vermos nos LDP dedicação tão intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais. Felizmente, hoje, há propostas que já apontam novas e mais promissoras atividades sugeridas nos PCNs que trazem um conjunto de novidades aproveitáveis.

Ocorre que o livro didático vem se configurando como o definidor dos conteúdos e das atividades das aulas de língua portuguesa, além da compartimentação na organização das atividades escolares. O LD prioriza o conhecimento do quadro de entidades da língua e faz do texto apenas um pretexto para fornecer palavras ou frases a serem exercitadas. Com vistas a garantir o conhecimento proposto pelo livro didático, os exercícios giram em torno de atividades de catalogação de entidades, preferencialmente com a classificação.

Um aspecto importante a observar no livro didático é o estudo das classes de palavras que estão presentes desde as primeiras séries da vida escolar e continua sendo o assunto principal, ou dos mais estudados, nas aulas de Português, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. (PINILHA, 2007, p.169).

Com relação ao estudo das classes de palavras nos livros didáticos atuais, Dias percebe dois problemas decorrentes de duas tendências: especificar ou não o assunto. O problema do “efeito de evidência do conceito”, associado à primeira, seria “a diferença entre o estudo de uma classe de palavra numa gramática e o tópico referente e essa mesma classe num livro didático”. Já o “efeito de apagamento do conceito”, ligado à segunda tendência, teria suas raízes “na tendência de minimização do papel da gramática no estudo da língua na escola” (DIAS, 2005, p. 128). Uma das alternativas para esses problemas seria estabelecer relação entre os estudos publicados sobre classes de palavras e o trabalho sobre o assunto desenvolvido na sala de aula.

É incontestável que há professores que não gostam de trabalhar com livros didáticos, pois esses acreditam que são capazes de enriquecer os textos com sugestões de atividades

originais, adaptados a seus recursos pessoais e às possibilidades de sua classe. São mais criativos. Preferem exercícios menos dirigidos que dêem oportunidade de respostas e soluções individualizadas, que apelem tanto para a imaginação, como para o espírito crítico do educando.

Por outro lado, há professores que preferem ater-se a exercícios automatizados do livro, com respostas sempre iguais para todos, fáceis de serem julgadas, com as correções mais mecânicas do que interpretativas. Essa atitude não é apenas mais cômoda, ela representa um tipo de pessoa parecida com o autor que preparou os enlatados. Isso gera diferentes práticas docentes.

Para compreendermos um pouco mais sobre a relação entre prática escolar e o livro didático passamos a seguinte seção.

1.3 Livro didático e a prática escolar na aula de Língua Portuguesa

O ensino de língua portuguesa vem se transformando nas últimas décadas, principalmente, a partir das contribuições dos estudos lingüísticos. A preocupação, por parte de lingüistas, com as implicações da lingüística no ensino de língua ocorre já há bastante tempo. Também é grande a angústia de muitos professores de Língua Portuguesa, sobretudo quanto ao quê e como ensinar. Essas questões, que atualmente têm sido objeto de reflexão de vários autores, estão diretamente relacionadas ao estabelecimento dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, Travaglia (1998) propõe quatro objetivos fundamentais para o ensino de português. O primeiro objetivo diz que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1998, p. 17).

Para o segundo objetivo, o autor engloba dois objetivos de ensino de português que são preocupação freqüente dos professores: a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua. (TRAVAGLIA, 1998, p.19).

O terceiro objetivo propõe que o ensino de português deva levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento

de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função). (TRAVAGLIA, 1998, p.20).

Finalmente, o autor apresenta o quarto objetivo que, sendo mais ligado a atividades metalingüísticas, ao ensino de teoria gramatical, não se aplicaria somente ao ensino de língua materna, mas a todas as atividades cognitivas, intelectuais: propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. (TRAVAGLIA, 1998, p. 20).

Podemos observar através desses objetivos que muitos professores só se preocupam que o aluno domine a norma culta e esqueça da construção do conhecimento. Ainda, a justificativa mais usual que o domínio da norma padrão possibilita ao aluno proveniente das classes não privilegiadas a mobilidade e a ascensão social.

Essas seriam as conseqüências mais imediatas desse processo, embora tenhamos consciência de que seria ingenuidade de nossa parte afirmar que o domínio da norma padrão, como fato isolado, pudesse garantir a esses alunos qualquer mudança de sua condição social. Conseqüências não imediatamente perceptíveis, de caráter político com relação à formação da cidadania, entretanto, seriam as mais importantes a longo prazo.

De acordo com os PCNs (1998, p. 32), é habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já chamamos de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dito.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português, o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

Atualmente, reconhecemos que esse conhecimento disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

É nesse contexto escolar que o Ministério da Educação Pública criou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série para que circulem nas escolas brasileiras para servir de apoio às reflexões e às discussões sobre a prática pedagógica, ao planejamento escolar, à análise e seleção de materiais didáticos, contribuindo para a elaboração ou reelaboração dos currículos das diversas áreas do conhecimento.

Vivemos um momento de transição no ensino de língua portuguesa na escola. Os PCN, (1998, p. 390, explicitamente defendem um enfoque enunciativo do ensino de língua, contribuem largamente para fomentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação. Pois se os estudos de linguagem a partir de textos representam um avanço significativo em relação à gramática normativa, a abordagem enunciativa representa um passo a mais, uma vez que, além de examinar as escolhas lingüísticas responsáveis pela construção de sentido, examina também os elementos externos ao texto que interagem com elementos internos e participam da construção do sentido global do texto.

Na esfera do ensino, conforme Rangel (2005), o conhecimento paulatinamente construído pelas ciências da aprendizagem a respeito do que é aprender propiciou um amplo e variado questionamento das concepções e práticas até então estabelecidas. O autor lança mãos de alguns questionamentos aos educadores:

Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e com outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço para aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam na contramão da aprendizagem? (RANGEL, 2005, p.15).

Assim, desde as salas de aula do ensino fundamental aos meios universitários, em todos os lugares em que de alguma forma cidadãos brasileiros estejam participando do processo de produzir e socializar o conhecimento da língua percorre uma saudável inquietação quanto à urgência de reestruturar conteúdos, renovar métodos de ensino e repensar objetivos educacionais. Em nome dessa inquietação e motivada pela instabilidade de inúmeras certezas que se abre uma discussão a respeito do livro didático e a prática escolar.

O vínculo entre o LD e a prática escolar, de acordo com Suassuna (2006), se explica em três razões principais:

1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa (que obriga a uma produção em série e faz o LD se impor como necessidade pragmática para as políticas de educação e os agentes pedagógicos); 2) o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola (que faz o LD incorporar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, e funcional como formulador do currículo); 3) a visão do aluno como ser em

formação (que dá origem a um processo de simplificação e padronização da exposição do conteúdo, na forma de um “didatismo reducionista.)” (SUASSUNA, 2006, p. 174).

A partir disso, podemos entender que o vínculo entre livro didático e a prática na realidade não acontece, pois ainda hoje encontramos muitos educadores em que o livro didático é o seu principal instrumento de trabalho na sala de aula.

Para Neves:

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino da gramática. (NEVES, 1991, p. 11).

Isso mostra que muitos professores se preocupam simplesmente em cumprir o programa de conteúdos, na maioria das vezes, fora da realidade dos alunos, acreditando que essa seja a melhor forma de se trabalhar em sala de aula. Pensam, também, que o sucesso da aula é o momento em que os alunos acertam os exercícios, mas esquecem de apontar a verdadeira finalidade ou necessidade desse ensino para a vida escolar ou social do educando.

A gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa-de-força, ela deve ser primeiramente mapeada e depois recheada de exemplos que venham a coincidir com a realidade do aluno. É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão de conhecimento. Diante disso, Barbosa diz:

Que trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados.

Essa capacitação condiz ao aprimoramento de uma habilidade a servi-los tanto na eficiente concatenação dos tópicos para uma atividade em sala de aula quanto para uma reunião de negócios em seus futuros empregos; tanto para a redação em um vestibular que venham a prestar quanto para a elaboração de relatórios técnicos em suas profissões vindouras. Falamos do aprimoramento que, pouco a pouco, conduz o aluno à formação de seu próprio estilo de escrever cartas, diários, páginas eletrônicas. (2007, p. 31).

Nessa perspectiva, para os PCN (1998, p. 39), o ensino de língua portuguesa tende a tratar a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. È o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

A partir dessas reflexões sobre a prática escolar, trataremos no capítulo seguinte, a definição da categoria verbal em diferentes compêndios.

2 O VERBO NA GRAMÁTICA E NO LIVRO DIDÁTICO

Com base nos estudos históricos da gramática e do livro didático apresentaremos neste capítulo o conceito de verbo - tema desta pesquisa - nos seguintes compêndios: “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara, “Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, de Carlos Henrique da Rocha Lima, “Gramática de usos do Português”, de Maria Helena de Moura Neves, o livro didático “Português: Linguagens - 5ª”, série de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, o livro didático “Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série”, de Hermínio G. Sargentim, o livro didático “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau”, de Domingos Paschoal Cegalla e o livro didático “Português Linguagem & Participação: 5ª série”, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos.¹²

Como este estudo tem por foco principal a categoria verbal, acreditamos que uma boa forma para iniciá-lo é verificando o que dizem esses compêndios a respeito da categoria verbal.

2.1 O verbo na gramática de Evanildo Bechara

Ao observar a gramática Língua Portuguesa Moderna de Evanildo Bechara (2004), um dos principais autores da atualidade no estudo língua portuguesa, percebemos que uma das primeiras medidas adotadas pelo autor é a de conceituar a categoria que será trabalhada. Na introdução ao tema “verbo”, Bechara diz que “entende por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical.” (BECHARA, 2004, p. 209).

¹² As unidades referentes ao estudo do verbo nos compêndios estão em anexo.

Bechara (2004), também trabalha a distinção dos verbos nocionais e relacionais¹³, as categorias verbais, segundo Roman Jakobson¹⁴ e tempo e aspecto, segundo Eugenio Coseriu¹⁵.

Ao chegar ao item “os tempos do verbo”, ele assim os apresenta:

- a) Presente – em referência a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos: eu canto;
- b) Pretérito – em referência a fatos anteriores ao momento em que falamos e subdividido em imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito; cantava (imperfeito), cantei (perfeito) e cantara (mais-que-perfeito);
- c) Futuro – em referência a fatos ainda não realizados e subdivididos em futuro do presente e futuro do pretérito: cantarei (futuro do presente), cantaria (futuro do pretérito) que implica também a modalidade condicional. (BECHARA, 2004, p. 221).

Bechara acredita que o presente denota uma declaração “que se verifica ou que se prolonga até o momento em que se fala; que acontece habitualmente ou que representa uma verdade universal” (2004, p. 276). De acordo com o autor, o presente pode ser usado “em lugar” do passado e do futuro. Assim, o presente pode ser empregado:

- a) pelo pretérito, em narrações animadas e seguidas (presente histórico), como para dar a fatos passados o sabor de novidade das coisas atuais;
- b) pelo futuro do indicativo para indicar com ênfase uma decisão;
- c) pelo pretérito imperfeito do subjuntivo;
- d) pelo futuro do subjuntivo. (BECHARA, 2004, p. 276).

Bechara (2004, p. 277) apóia-se em Coseriu para afirmar que o pretérito imperfeito “é um membro não-marcado, extensivo, de uma oposição que encerra três membros, dois dos quais são marcados e intensivos: o mais-que-perfeito e o chamado condicional presente, na forma simples”.

¹³ Afirma o autor que a disposição entre verbos nocionais ‘que está na base da distinção de predicado verbal e predicado nominal, tem sido posta em questionamento por notáveis lingüistas modernos. Esta distinção é válida sob certo aspecto semântico, mas não no que se refere à sintaxe; o núcleo da oração é sempre o verbo, ainda que se trate de um verbo de significado léxico de significado muito amplo e vago (BECHARA, 2004, p. 209).

¹⁴ “Para essa organização, além de ser pensado como significado verbal, o verbo se combina, entre outros, com instrumentos gramaticais (morfemas) de tempo, de modo, de pessoa, de número” (BECHARA, 2004, p. 209).

¹⁵ O autor coloca que devem ser consideradas no exame do tempo e do aspecto do sistema verbal as seguintes subcategorias: o nível temporal, a perspectiva primária e secundária, a visão, a fase e o resultado parcial e considera as duas primeiras indispensáveis em cada forma verbal portuguesa (apud BECHARA, 2004, p. 219).

Assim, o mais-que-perfeito significa um “anterior”, enquanto o condicional presente (futuro do pretérito) um “depois”. Então, o imperfeito não significaria nem “antes” nem “depois” e, por isso, pode ocupar todo o espaço da oposição.

O imperfeito é uma espécie de presente do passado, que pode ter o seu próprio passado (o mais-que-perfeito) e o seu futuro (o condicional presente). O pretérito imperfeito é usado “quando nos transportamos mentalmente a uma época passada e descrevemos o que então era presente; nos pedidos e solicitações ou denota que duvidamos da realização do fato ou exprime um desejo feito com modéstia ou com simples propósito; pode substituir, principalmente na conversação, o futuro do pretérito, quando se quer exprimir fato categórico ou a segurança do falante.” (BECHARA, 2004, p. 277-278).

O futuro do presente e do pretérito, de acordo com Bechara (2004), denotam uma ação que ainda vai se realizar. O futuro do presente pode, ainda, segundo o autor, exprimir: “em lugar do presente, incerteza ou idéia aproximada, simples possibilidade ou asseveração modesta e em lugar de imperativo, uma ordem ou recomendação, principalmente nas prescrições e recomendações morais.” (BECHARA, 2004, p.279).

Já o futuro do pretérito pode denotar “que um fato se dará, agora ou no futuro, dependendo de certa condição; asseveração modesta em relação ao passado, admiração por um fato se ter realizado ou incerteza.” (BECHARA, 2004, p. 280).

Percebemos que Bechara (2004), embora apresente certas possibilidades de uso dos tempos verbais, ele não analisa na prática como esse uso ocorre. Também surgem alguns questionamentos como: Como poderia ser trabalhado o uso da categoria verbal em sala de aula? Por que as gramáticas tratam as classes gramaticais, no caso aqui, o verbo no aspecto formal?

Então, após os estudos da categoria verbal em Bechara, trataremos do conceito na gramática normativa de Rocha Lima.

2.2 O verbo na Gramática Normativa de Rocha Lima

Escolhemos para estudar a categoria verbal aqui a Gramática normativa de Rocha Lima (2000), que apresenta efetivamente um estudo normativo da língua.

No capítulo sobre a categoria verbal, Rocha Lima, afirma que “o verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais.” (ROCHA LIMA, 2000, p. 122).

Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco idéias: modo, tempo, número, pessoa e voz. Assim, Rocha Lima (2000), define esses acidentes do seguinte modo:

O MODO caracteriza as diversas maneiras sob as quais a pessoa que fala encara a significação contida no verbo; distinguem-se três modos: *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*.

Ao lado destas três, outras formas há, às quais têm os gramáticos vacilado em chamar modos: o *infinitivo*, o *particípio* e o *gerúndio*. Realmente, sem embargo de sua aparência de verbo, tais formas não possuem *função* exclusivamente verbal.

O *infinitivo* é antes um *substantivo*: como este, pode ser sujeito ou complemento de um verbo, e, até vir precedido de artigo.

O *particípio* tem valor e forma de *adjetivo*: modifica substantivos com os quais concorda em gênero e número; apresenta o feminino – a, e o plural em – s.

O *gerúndio* equipara-se ao *advérbio*, pelas várias circunstâncias de lugar, tempo, modo, condição, etc., que exprime.

A gramática clássica as denominava *formas infinitas*, em contraste com as do indicativo, subjuntivo e imperativo, chamadas formas finitas. Autores modernos intitularam-nas *formas nominais do verbo*, ou, mais expressivamente, Verbóides.

O TEMPO informa, de maneira geral, se o que expressa o verbo ocorre no momento em que se fala, numa época anterior, ou numa ocasião que ainda esteja por vir; são, fundamentalmente, três os tempos: *presente*, *pretérito* e *futuro*.

O NÚMERO e a PESSOA são acidentes que mostram a qual das três classes de sujeito se refere o verbo, e, ainda, se tal sujeito está no singular, ou plural.

Chama-se VOZ ao acidente que expressa a relação entre o processo verbal e o comportamento do sujeito. (ROCHA LIMA, 2000, p. 122-123, grifo autor).

Para o autor ao todo são seis os tempos simples em português. Vejamos o modo indicativo:

1) Presente (louvo)

2) Pretérito {
 imperfeito (louvava)
 perfeito (louvei)
 mais-que-perfeito (louvara)

3) Futuro {
 do presente (louvarei)
 do pretérito (louvaria)

Observando o conceito de verbo na gramática de Rocha Lima, surgem alguns questionamentos como: De que linguagem se fala quando se apresenta o verbo dessa forma? Que conceito de língua essa proposta traz? Como ver a linguagem – no caso o verbo – em

uso, ou seja, em situação real de comunicação? O que pode provocar como efeito de sentido o modo, tempo, número, pessoa e voz em dada enunciação?

A partir das abordagens realizadas a respeito da categoria verbal na gramática normativa veremos a definição dessa categoria na gramática de usos.

2.3 O verbo na Gramática de usos do Português de Maria Helena de Moura Neves

A gramática de usos do português de Neves (2000) constitui uma obra de referência atualmente no Brasil. A autora apresenta, efetivamente, uma gramática que quer pensar a língua em uso. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto.

Assim, como o objetivo deste trabalho é o estudo da categoria verbo, iniciamos com a afirmação de que a predicação é um processo básico de constituição do enunciado. Neves explica que “a natureza dos verbos, ou seja, que os verbos constituem os predicados das orações que se constroem a partir de argumentos (os participantes da relação predicativa) com os demais elementos do enunciado.” (NEVES, 2000, p. 25).

Para a autora a predicação constitui o resultado da aplicação de um certo número de termos (que designam entidades) a um predicado (que designa propriedades ou relações). A construção de uma oração requer, portanto, antes de mais nada, um predicado, representado basicamente pela categoria verbo, ou, ainda, pela categoria adjetivo (construído com um verbo de ligação). (NEVES, 2000, p. 25).

O predicado tem propriedades sintáticas e semânticas, como a forma lexical, a categoria, o número a função semântica dos termos, além das restrições de seleção a estes impostas.

A autora divide em subclassificações os verbos que constituem predicados:

- **Subclassificação semântica:** a classificação semântica das predicções pode basear-se nas unidades semânticas presentes no verbo. Desse ponto de vista, há três classes principais de predicados verbais, dois dinâmicos e um não-dinâmico.
- **Dinâmicos:** **ações** ou **atividades** (= o que alguém faz ou o que algo provoca). Os **verbos** exprimem **ação** ou **atividade**. Esses **verbos** são acompanhados por um **participante agente** ou **causativo**, podendo haver, ou não, outro **participante (afetado** ou não), isto é, podendo haver, ou não, um processo envolvido:
- **Processos** (o que acontece)

Os **verbos** envolvem uma relação entre um **nome** e um **estado**, e o **nome** é **paciente** do **verbo** (**afetado**).

- **Não dinâmicos: estados** são acompanhados por um **sintagma nominal** (sujeito) que é suporte do estado.

Além dessas três principais, há **verbos** que ocorrem em **orações** que não tem presença de nenhum **sintagma nominal**. Essas **orações** implicam apenas um **predicado**, não havendo nenhum **agente** ou **paciente**. Fica implicado um **processo** ou um **estado** em um ambiente, sem que haja referência a nada particular dentro desse ambiente. (NEVES, 2000, p.25-26 grifo autor).

Neves (2000, p. 27) faz uma subclassificação com integrante de componentes, em que a classificação das predicções pode, ainda, integrar outros componentes além do dinamismo, como por exemplo, o aspecto e o componente pragmático controle. Nessa consideração, a classificação se refere às predicções, ou seja, à codificação lingüística dos estados de coisas, e não simplesmente aos predicados.

Os mais importantes parâmetros para uma tipologia semântica dos estados de coisas são: dinamismo e controle. Para as predicções dinâmicas é importante, também, o parâmetro perfectividade ou acabamento (também chamado telicidade). A partir desses parâmetros, as predicções podem ser classificadas em:

- **Dinâmicas**: com **controle**. São as **ações**. Elas podem ser:

a) **Télicas**, isto é acabadas. Ex: Nando **lançou** um olhar aos companheiros.

b) **Não-télicas**: Ex: Ramiro **fitava** a porta trêmulo.

- Sem **controle**. São os processos. Eles podem ser:

a) **Télicos**, isto é acabados. Ex: Altos muros **ruíram** em silêncio.

b) **Não-télicos**. Ex: Nós **vimos**, na escuridão, uma noiva.

- **Não-dinâmicas**:

a) Com **controle**. Ex: outro dia você **estava** comigo quando o carro parou na esquina.

b) Sem **controle**: Ex: Ela passou as mãos nos cabelos que lhe **caíam** no mais completo desalinho pela frente. (NEVES, 2000, p. 27-28, grifo autor).

Segundo a autora, “através dos conceitos da gramática de usos sobre a predicção dos verbos, podemos perceber que colocar a língua em funcionamento é ter presente o uso da linguagem e a produção/construção de sentidos na interação”. (NEVES, 2006, p. 15).

Assim, depois de apresentados os estudos de Neves, podemos abordar algumas discussões: Como a gramática de usos pode ser abordada em sala de aula? Será que o LDP (Livro Didático de Português), prevê esse tipo de abordagem? O professor de Letras é formado numa perspectiva de ensino de língua que possa em suas aulas, chamar a atenção de seus alunos para um estudo/ensino/aprendizagem do verbo de uma forma mais produtiva?

No item seguinte, apresentaremos a definição da categoria verbal nos livros didáticos de diferentes décadas.

2.4 O verbo no livro didático

Nesta seção será estudada a categoria verbal a partir de livros didáticos que veiculam em nossas escolas da década de 70, 80, 90 e 2000 para que assim, possamos observar como o verbo está estruturado, e se esses estudos trazem uma perspectiva enunciativa.

2.4.1 Livro didático da década de 70: “Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau”, de Domingos Paschoal Cegalla (1973)

Cegalla introduz o estudo sobre o verbo através de alguns exemplos descontextualizados para em seguida conceituar o verbo, afirmando que “Verbo é uma palavra que exprime ação, estado ou fenômeno.” (CEGALLA, 1973, p. 86).

O autor explica que os verbos possuem radicais e terminações e apresenta as pessoas do discurso como: 1ª pessoa – a que fala, a 2ª pessoa – a com quem se fala e a 3ª - a de quem se fala.

O autor ainda apresenta os tempos do verbo que são três:

- a) Presente: Ela, agora, vende blusas.
 - b) Pretérito (=passado) imperfeito: Ela vendia blusas; o perfeito: Ela vendeu a blusa; mais-que-perfeito: Quando cheguei, ela já vendera a blusa.
 - c) Futuro: do presente: Ela venderá a blusa; do pretérito: Ela venderia a blusa.
- Quanto a forma, os tempos podem ser:
- a) simples: vendia, separei, pôde, viajaram, etc.
 - b) compostos: tinha vendido, havia comprado, tínhamos ido, etc. (CEGALLA, 1973, p. 86-87).

Percebemos que Cegalla (1973), no decorrer da unidade que estuda o verbo, não apresenta atividades a respeito da categoria verbal, apenas as explicações. Será que este tipo de explicação e apresentação do conteúdo faz o aluno pensar a língua e seu funcionamento? O conceito exposto “exprime ação” é suficiente para entender determinado verbo? Como por exemplo, no anexo D, “A velhinha vendia blusas.”

Para dar seguimento aos nossos estudos referente à categoria verbal, vejamos na seção seguinte o que o autor Sargentim propõe em seu estudo sobre o verbo.

2.4.2 Livro didático da década de 80: “Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série”, de Hermínio G. Sargentim (1986)

Em seu livro, Sargentim (1986, p. 106) introduz a categoria verbal a partir de frases em que os verbos estão destacados como podemos observar:

- (1) Clara Luz **transformava** o bule em passarinho.
- (2) A Fada-Mãe **ficou** preocupada.
- (3) **Choveu** muito neste verão.

então temos:

- (1) A palavra “transformava” indica AÇÃO;
- (2) A palavra “ficou” indica ESTADO;
- (3) A palavra “choveu” indica FENÔMENO DA NATUREZA.

Portanto, as palavras indicativas de ação, estado ou fenômeno da natureza pertencem à classe dos **verbos**. (SARGENTIN, 1986, p. 106).

Desse modo, Sargentim afirma que “o verbo é uma classe de palavras que indica ação, estado ou fenômeno da natureza.” (SARGENTIN, 1986, p. 103).

Após conceituar a categoria verbal o autor aponta como é o radical e terminação do verbo. Vejamos:

Eu detesto puxão de orelhas.
Tu detestas puxão de orelhas.
Ele detesta puxão de orelhas.
Nós detestamos puxão de orelhas.
Vós detestais puxão de orelhas.
Eles detestam puxão de orelhas. (SARGENTIN, 1986, p. 110).

Você pode constatar que:

1º) o verbo mudou sua terminação de acordo com o pronome;

2º) o verbo é constituído de duas partes:

		detest	o	
		detest	as	
RADICAL	←	detest	a	→
(parte fixa)		detest	amos	TERMINAÇÃO
		detest	ais	(parte móvel)
		detest	am	

Seguindo os estudos, Sargentim expõe as pessoas do verbo:

eu jogo

tu **jogas**
 ele **joga**
 nós **jogamos**
 vós **jogais**
 eles **jogam**

O verbo mudou a terminação para indicar **quem** realiza a ação, isto é, a **peessoa** e o número de **peessoas**. (SARGENTIN, 1986, p. 110).

Para o autor, são **três** as pessoas do verbo e **dois** os números (singular e plural):

	VERBO	PESSOA	NÚMERO
eu	Jogo	1ª pessoa	singular
tu	Jogas	2ª pessoa	singular
ele	Joga	3ª pessoa	singular
nós	Jogamos	1ª pessoa	plural
vós	Jogais	2ª pessoa	plural
eles	Jogam	3ª pessoa	plural

A partir das pessoas do verbo, Sargentim introduz os **tempos do verbo** dizendo que “o verbo muda sua terminação para indicar também **quando** aconteceu o fato, isto é, para indicar o **tempo**.” (SARGENTIN, 1986, p. 111, grifo autor).

Para tanto, ele apresenta as três categorias do tempo:

- a) Presente: momento em que se está falando;
- b) Passado: algo que já aconteceu antes, subdividido em pretérito (fato passado terminado); pretérito imperfeito (fato passado não terminado); pretérito mais-que-perfeito (fato passado que aconteceu antes de outro fato passado);
- c) Futuro: algo que ainda vai acontecer, subdividido em futuro do presente que acontece a partir do momento presente; e o futuro do pretérito que acontece a partir de um momento passado (pretérito). (SARGENTIN, 1986, p. 111).

Vejamos alguns conceitos a partir da seguinte frase que Sargentim propõe:

Exemplo: **Chovia** muito quando o menino **fechou** a janela que se **abrira**.

Chovia, **fechou** e **abrira** estão no tempo **passado** ou **pretérito**. Há, porém, uma diferença entre eles:

Chovia indica um fato passado, mas que ainda não foi terminado. Por isso, dizemos que esse verbo está no **pretérito** (passado) **imperfeito**.

Fechou indica um fato passado, que foi terminado. Por isso dizemos que esse verbo está no tempo pretérito (passado) **perfeito**.

Abrira indica um fato que aconteceu antes de outro fato passado. Por isso ele é mais que passado. Recebe o nome de **pretérito mais que-perfeito**.

O tempo **pretérito** divide-se, portanto, em:

- **pretérito imperfeito** – fato passado não terminado;

- **pretérito perfeito** – fato passado terminado;

- **pretérito mais - que - perfeito** - fato passado que aconteceu antes de outro fato passado.

Agora compare:

(a) Eu **viajarei** amanhã

(b) Eu **viajaria**, se tivesse tempo.

Os dois fatos são futuros.

Viajarei é futuro a partir do momento presente. Chama-se **futuro do presente**.

Viajaria é futuro a partir de um momento passado (**pretérito**). Chama-se **futuro do pretérito**. (1986, p. 111)

Também apresenta os **modos do verbo**:

Segundo Sargentim, “o verbo muda a terminação para marcar também **como** aconteceu o fato, isto é, para marcar o **modo**” (SARGENTIN, 1986, p. 112).

São três os modos do verbo: o indicativo – indica **certeza**: Carlos **marcou** o gol. O subjuntivo – indica **possibilidade**: Se Carlos marcasse o gol... E o imperativo – indica **ordem, pedido**: **Marque** o gol, Carlos.

Para finalizar, o autor expõe que o verbo ainda é constituído pelo infinitivo e as conjugações. Assim, “quando a terminação do verbo não sofre mudanças, dizemos que o verbo se encontra no infinitivo.” (SARGENTIN, 1986, p. 112).

Exemplos: falar, sair, jogar, vencer.

De acordo com a terminação do infinitivo, os verbos são distribuídos em três conjugações: ar, er e ir. (SARGENTIM, 1986, p. 112).

Ex: falar – AR – 1ª conjugação

Vender - ER – 2ª conjugação

Subir - IR – 3ª conjugação

Diante do exposto, podemos chamar a atenção para algumas discussões relevantes ao estudo do verbo: por que muitos livros didáticos tentam trabalhar numa perspectiva enunciativa e logo retornam a um estudo normativo? O que falta para que esse estudo se

concretize na teoria enunciativa? Os PCNs defendem um enfoque enunciativo do ensino de língua portuguesa, mas por que isso não se realiza na prática? Qual a concepção de linguagem revelada pelo livro didático? As atividades promovidas pelo livro didático promovem reflexão sobre a língua?

Após os estudos de Sargentin, apresentaremos a seguir o estudo do verbo no livro didático de Mesquita & Martos (1999).

2.4.3 Livro didático da década de 90: “Português Linguagem & Participação: 5ª série”, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos (1999)

Mesquita & Martos (1999, p. 132) apresentam o verbo através de uma frase que constitui o texto “Minha mãe criança”, de Ana Maria Machado para em seguida conceituar o verbo.

Veja a seguinte frase:

Ceguei da escola e **vi** a porta do quarto aberta. Mamãe **estava** sentada no chão.

Ceguei e **vi** indicam uma **ação** num determinado tempo. **Estava** indica um **estado**, isto é, um modo de ser ou de estar num determinado tempo. Essas palavras são chamadas de **verbo**.

Além de ação e estado, o verbo também pode indicar a ocorrência de **fenômenos da natureza**.

Ontem **choveu** e **ventou** muito.

Assim, verbo é “a palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza, num determinado tempo.” (MESQUITA & MARTOS, 1999, p. 132).

Mesquita & Martos (1999, p. 134), acrescentam que os verbos também são organizados de acordo com as **pessoas do discurso**, como os pronomes, porque devem combinar com o sujeito: se o sujeito está no plural, o verbo também estará; se o sujeito está na primeira pessoa, o verbo também estará.

Para os autores, os tempos fundamentais do verbo são:

- a) presente: o fato acontece agora, hoje; Ex: Não **é** possível. Você **está** brincando.
- b) passado ou pretérito: o fato aconteceu antes do momento em que se fala; Ex: **Dei** um beijo em mamãe e **olhei** para a caixa.
- c) futuro: o fato acontecerá depois, amanhã. Ex: A prova de português **será** difícil. (MESQUITA & MARCOS, 1999 p. 134, grifo autor).

Observando a categoria verbal, Mesquita apresenta o modo dos verbos. Vejamos:
 Eu **olhava** para minha mãe e não **acreditava** em suas palavras.
 Se eu **olhasse** para minha mãe talvez **acreditasse** em suas palavras.
Olhe para sua mãe e **acredite** em suas palavras.

Você percebeu que mudou a **atitude** da pessoa que fala em relação ao fato que quer expressar? No primeiro exemplo, considera-se o que é falado uma certeza; no segundo, expressa-se uma possibilidade; e no terceiro, expressa-se uma ordem, um pedido.

Então, para Mesquita & Martos (1999):

Modo indicativo: é o modo que indica um fato certo, real, verdadeiro. Veja: Ele **escreveu** uma carta.

Modo subjuntivo: é o modo que indica um fato hipotético, duvidoso, possível de se realizar. Veja: É provável que ele **escrevera** uma carta.

Modo Imperativo: é o modo que indica uma atitude de ordem, conselho, pedido, desejo. Veja: **Escreva** essa carta já!

(MESQUITA & MARCOS, 1999, p. 134).

A conjugação para Mesquita “é o conjunto de todas as flexões de modo, tempo, pessoa e número de determinado verbo.” (MESQUITA, 1999, p. 134).

Seguindo os nossos estudos, no item a seguir apresentaremos a categoria verbal em Cereja & Magalhães (2006).

2.4.4 Livro didático da década de 2000: “Português Linguagens - 5ª série”, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2006)

No livro “Português Linguagens”, dos autores Cereja & Magalhães (2006), introduzem a categoria verbal, de modo que o aluno vá construindo o conceito gramatical, por meio de um conjunto de atividades de leitura, observações, comparações, discussões, análises e interferências para então se chegar ao conceito.

Os autores conceituam o verbo como sendo “palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p.229).

Em seguida, eles determinam as conjugações dos verbos afirmando que “todos os verbos existentes na língua portuguesa pertencem a apenas três grandes grupos, ou conjugações.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 230).

1ª conjugação: os verbos terminados em – **ar**;

2ª conjugação: os verbos terminados em – **er**;

3ª conjugação: os verbos terminados em – **ir**;

Os verbos que terminam em – **ar, er, ir e or** estão numa forma que chamamos de infinitivo. Essa é a forma como o verbo se apresenta quando ainda não foi flexionado nas diferentes pessoas, tempos e modos verbais;

Para encontrar um verbo no dicionário, é preciso sempre procurar o seu infinitivo. Por exemplo: aprimi - **oprimir**; amei - **amar**; escrevi – **escrever**. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 230).

As flexões dos verbos, isto é, as variações que eles apresentam, são indicativas de número, pessoa, modo, tempo e voz. As três pessoas do verbo são as mesmas do discurso, ou seja, as mesmas que envolvem qualquer ato de comunicação, e podem estar no singular ou no plural:

1ª pessoa (aquele que fala): eu, nós;

2ª pessoa (aquele com quem se fala): tu, vós, você, vocês;

3ª pessoa (aquele ou aquilo de que se fala): ele, ela, eles, elas;

Além das flexões dos verbos, Cereja & Magalhães expõem o estudo dos modos verbais que são três:

Indicativo: é o modo da certeza, empregado para indicar que algo seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá: “Imagine, chamar de pão-dura a senhora que te **deu** uma bolacha.”

Subjuntivo: é o modo da hipótese ou da possibilidade, utilizado para indicar que algo pode vir a acontecer: “É como se o Drácula **visse** um gordão e **tivesse** que se conformar chupando um mosquito!”.

Normalmente é empregado depois de verbos que dão idéia de ordem, proibição, desejo, vontade, pedido, condição, hipótese.

Imperativo: é o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, um conselho ou uma orientação: “**Vamos, entre!**”

O imperativo pode ser afirmativo e negativo. O negativo é sempre precedido de uma palavra negativa: **Não coma** o pacote inteiro de bolachas! (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 232).

Nos livros didáticos os autores também apresentam algumas reflexões para se chegar aos três tempos verbais básicos da língua portuguesa, que segundo eles são “o presente (hoje), momento em que se fala; pretérito (ontem) algo que já aconteceu; e o futuro (amanhã) algo que ainda ocorrerá.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2006, p. 233). Ainda, os autores afirmam que esses tempos podem ser subdivididos em outros. Vejamos quais são os tempos existentes no modo indicativo:

- a) Presente: expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou de uma ação que se repete ou perdura
- b) Pretérito Perfeito: transmite a idéia de ação completamente concluída
- c) Pretérito Imperfeito: transmite a idéia de uma ação habitual e contínua e pode também transmitir a idéia de uma ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra ação; ou ainda, o tempo em que normalmente são contadas as histórias.
- d) Pretérito mais-que-perfeito: expressa a idéia de uma ação ocorrida no passado e anterior a outra ação também passada. Atualmente, na língua coloquial, é muito comum o emprego do pretérito mais-que-perfeito na forma composta
- e) Futuro do presente: expressa a idéia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual
- f) Futuro do pretérito: expressa a idéia de uma ação futura que ocorreria desde que uma condição tivesse sido atendida antes. (CEREJA & MAGALHÃES, 2006 p. 247-248).

Ao finalizar o estudo sobre o verbo em Cereja & Magalhães, percebemos que muitos questionamentos nos perturbam como: um aluno de 5º série tem capacidade suficiente para compreender essas informações? Um estudante conseguiria distinguir pretérito perfeito de pretérito imperfeito? Por exemplo, no anexo G, os autores conceituam pretérito perfeito como a idéia de ação completamente concluída e o pretérito imperfeito como uma ação interrompida por outra ação, ou seja, inacabada. Será que realmente o educando distingue esses conceitos?

Assim, para refletirmos e discutirmos o ensino do verbo nesses compêndios há a necessidade de uma teoria que dê subsídios para tentarmos responder aos questionamentos que fizemos, entre outros tantos que estão presentes nas salas de aula de professores de língua que pensam a língua, a língua em uso e seu ensino. Para isso, no capítulo seguinte, abordaremos a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, na tentativa de iluminar nossas análises do capítulo 4.

3 LÍNGUA E ENUNCIÇÃO SEGUNDO ÉMILE BENVENISTE

Inicialmente, observamos o quadro epistemológico de Émile Benveniste que aparece como uma referência forte nos estudos da linguagem, pois ele vê a necessidade de ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua.

Em sua teoria o autor abarca estudos que têm por base a corrente de pensamento estrutural saussuriana. Benveniste explica o que, para ele, é a enunciação “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p. 82), ou seja, enunciar é usar a língua.

Sob o rótulo da enunciação, encontra-se o conjunto de trabalhos que estudam os fatores e atos que possibilitam a produção de um enunciado. Refletindo sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo, lugar, essas teorias buscam evidenciar que o estudo semântico dos enunciados é insuficiente, quando não se leva em conta a enunciação, que é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. (BENVENISTE, 1989, p. 82).

De acordo com Benveniste (1989 p. 82), o discurso que é produzido cada vez que se fala esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação.

Assim, para o autor:

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Na verdade é, ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo. (BENVENISTE, 1989, p. 83).

Além disso, o autor considera a enunciação, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização. O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p.83).

Por fim, segundo Benveniste, a enunciação é responsável por dar existência a elementos como o eu, o aqui e o agora, pois esses termos só existem na enunciação, fora dela são termos que não tem referência, então, não tem sentido. Assim, se instituem como constituintes essenciais da enunciação as categorias de pessoa, tempo e lugar¹⁶. Para iniciarmos nossas reflexões sobre a teoria da Enunciação em Benveniste, precisamos retomar o conceito de língua em Saussure.

3.1 Língua em Saussure

Trataremos neste item da concepção de língua em Saussure porque Benveniste filia-se ao quadro estruturalista saussuriano e toma de Saussure a concepção de língua como sistema.

Em seus estudos, o autor propôs um mecanismo de referência único, que contemplou o sujeito e a enunciação. Nessa perspectiva, ele amplia a noção de língua por meio da inclusão subjetiva, assinalando que a linguagem passa a ser a própria natureza do homem. (BENVENISTE, 1989, p. 286).

Ferdinand Saussure em seu “Curso de Lingüística Geral” evidencia uma das antinomias fundamentais: a distinção entre língua e fala. E através dessa distinção delinearemos o conceito dessas dicotomias.

A doutrina de Saussure teve repercussões imprevisíveis à época da primeira edição do livro “Curso de Lingüística Geral”, publicado em 1916 por Charles Bally e Albert Séchehaye, seus alunos. Os estudos propostos por Saussure foram largamente explorados, primeiro pela fonologia de Praga e, depois, já nos anos 1960-1970, no interior da corrente estruturalista, por outras disciplinas que se inspiraram no modelo fonológico.

¹⁶ Essa questão será tratada no item 3.7 desse trabalho.

Ferdinand Saussure mostra que o homem não é senhor de sua língua. Ao questionar as evidências gramaticais e a maneira pela qual elas funcionam para o sujeito falante, Saussure contribuiu para tirar a reflexão sobre a linguagem das evidências empíricas; ao estudar a língua como objeto abstrato, um sistema cujas forças são exteriores ao mesmo tempo ao indivíduo e à realidade física, a teoria saussuriana produziu um efeito de desconstrução do sujeito psicológico livre e consciente que reinava na reflexão da filosofia e das ciências humanas nascentes, no final do século XIX. (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 63).

A Lingüística só adquiriu *status* de ciência a partir do século XIX. Até então, o que havia era o estudo assistemático e irregular dos fatos de linguagem, de caráter puramente normativo ou prescritivo, ou ainda, retrocedendo à antiguidade grega, especulações filosóficas sobre a origem da linguagem mescladas com estudos de Filologia.

Antigamente, a Lingüística era autônoma e submetia-se às exigências de outros estudos. Com a chegada do século XX, opera-se uma mudança central dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos lingüísticos de Saussure, que estarão centrados na observação dos fatos da língua.

Dessa forma, Saussure afirma que “a ciência se constituiu em torno dos fatos da língua e que passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto.” (SAUSSURE, 2000, p. 7).

Nesse período, começou-se por fazer o que se chamava de “gramática”. Esse estudo, inaugurado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, é baseado na arte de ler e escrever e está desprovido de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua, e visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é, pois, uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estreito.

Em seguida apareceu a Filologia. A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos. Este primeiro estudo leva a se ocupar também da história literária, dos costumes das instituições, em toda parte ela usa seu método próprio, que é a crítica.

O terceiro período começou quando se descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Tal foi a origem da Filologia comparativa ou da “Gramática comparada”¹⁷. Mas muitas desconfianças acompanharam os progressos dessa nova ciência.

¹⁷ O trabalho de Saussure instaura uma ruptura com a lingüística comparatista, pois, segundo os comparatistas do século XIX, em particular em torno de Franz. Bopp, as línguas se degradam, ao evoluírem sob o efeito das leis fonéticas, na comunicação. Trata-se de comparar os estados antigos aos estados presentes da língua.

Pois a gramática comparada jamais se perguntou a que levavam as comparações que fazia, que significavam as analogias que descobria. Esse método comparativo, segundo Saussure (2000, p. 10), acarreta todo um conjunto de conceitos errôneos, que não correspondem a nada na realidade e que são estranhos às verdadeiras condições de toda linguagem. Considerava-se a língua como uma esfera à parte, um quarto reino da natureza.

Efetivamente, a lingüística será útil se ela fornecer ferramentas de observação suficientemente gerais e precisas para serem utilizadas por todos aqueles que estão interessados na língua. Saussure quer, portanto, ultrapassar a comparação conjuntural das línguas particulares, como o fazem os especialistas da gramática comparada na sua época, para estudar a estrutura geral da língua. Para fundar uma tal disciplina, é preciso, antes de tudo, definir seu objeto.

Através dos textos do “Curso de Lingüística Geral”, fica evidente a luta do estudioso por uma reflexão epistemológica que caracteriza a lingüística, e que o fenômeno lingüístico é constituído por duas faces a idéia de língua e sua expressão a fala que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra. Saussure aponta que um deles deve constituir o objeto que buscava. Por isso, a importância de estudarmos esse objeto que Saussure aponta no item a seguir.

3.2 Língua e fala

Ao colocar uma das antinomias fundamentais do “Curso de Lingüística Geral”, a distinção entre língua e fala, Saussure dá definições mais claras de língua e esclarece, assim, a relação entre língua e linguagem neste estudo.

Nas páginas do “Curso de Lingüística Geral”, o objeto da lingüística é a língua e não a linguagem. Com efeito, a linguagem é uma faculdade humana, muito mais vasta e menos específica que a língua. A linguagem supõe somente que os seres humanos usem e ela engloba ao mesmo tempo a produção e a recepção, o pensamento e sua expressão fônica, a dimensão individual e social, a dimensão estática histórica.

Para Saussure (2000 p.17), a língua é uma parte essencial da linguagem, isto é, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Nesse sentido, a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.

Assim, para o “Curso de Lingüística Geral”:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como interferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. (SAUSSURE, 2000, p. 17).

Esse “todo por si” é o “sistema de signos”, que tem como principal característica sua autonomia e sua “ordem própria”, condições necessárias para aceder ao estatuto de objeto da lingüística. Essa é a razão pela qual a ordem da língua serve, de certa maneira, como modelo rigoroso para abordar os fatos da linguagem:

É necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível de uma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito. (SAUSSURE, 2000, p. 16-17)

Cabe salientar que a cada instante a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las. (SAUSSURE, 2000, p. 16).

Dessa forma, a distinção entre língua/fala situa o objeto da Lingüística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e a outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem exercício da fala.

A língua não constitui, conforme Saussure (2000, p.22), uma função do falante. Ela é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação.

Sobre o exposto, o autor enfatiza:

A língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua é por todo si um princípio de classificação. A esse

princípio pode-se objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se. (SAUSSURE, 2000, p. 17).

Não obstante, é importante ressaltar que a língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum contrato estabelecido entre os membros da comunidade.

Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento, somente pouco a pouco a criança a assimila. A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contando que compreenda os signos vocais que ouve. (SAUSSURE, 2000, p. 22).

O lingüista complementa que a língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilar-lhes o organismo lingüístico. Não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados. (SAUSSURE, 2000, p. 22-23).

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.

A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo. Os signos lingüísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro.

Assim, para Saussure:

O estudo da linguagem comporta, portanto duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física. Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. (SAUSSURE, 2000, p. 27).

Então, ao pensar a dicotomia língua e fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é individual, e o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental. Portanto, a língua é a parte social de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contando que compreenda os signos vocais que ouve. Na verdade, a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos, mas esta é necessária para que a língua se estabeleça. É a fala que faz evoluir a língua. Assim, para Saussure, o objeto de estudos da lingüística é a língua e não a fala, de modo que uma língua é definida como um sistema de elementos.

Pode-se definir um sistema como um conjunto organizado em que um elemento se define pelos outros. Um conjunto é uma totalidade de elementos quaisquer. Se eles estão organizados, isso quer dizer que um elemento está em função dos outros, de modo que a sua função se define em relação aos demais elementos do conjunto. Esse conjunto organizado que se define pelos demais é um sistema, ou seja, uma estrutura. Pode-se definir uma língua desse ponto de vista e foi essa contribuição teórica de Saussure que definiu o objeto de estudos da Lingüística. (PIETROFORTE, 2002 p. 82).

Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis. A escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala. A fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. (SAUSSURE, 2000, p.23).

Desse modo, Carvalho argumenta que:

Sendo a língua uma instituição social, socialmente é que devem ser estudados os seus signos uma vez que “o signo social por natureza”. Considera ele que a língua, como representação coletiva, se impõe ao indivíduo inapelavelmente. Nenhum indivíduo tem a faculdade de criar a língua, nem de modificá-la conscientemente. Ela é como uma armadura dentro da qual nos movimentamos no dia-a-dia da interação humana. Como qualquer outra instituição social, a língua se impõe ao indivíduo coercitivamente. Por isso, ela constitui um elemento de coesão e organização social. (CARVALHO apud SAUSSURE, 2000, p. 51).

Essa dicotomia também encontra razão de ser no fato de Saussure, de acordo com o Curso de Lingüística Geral (2000, 141), compreender a língua como forma e não como substância, mas uma forma que significa essência, segundo Carvalho (2000, p. 53), e não aparência. Ou seja, a forma é constituída pelas relações entre os elementos lingüísticos.

Para esclarecer essa distinção, tomemos a tradicional comparação com o jogo de xadrez: as regras do jogo equivalem à forma e às peças – as partes físicas – representam a

substância. Assim, não importam quais sejam as peças. A substância que as compõe é indiferente para o funcionamento do jogo. O que importa para que ele funcione bem são as regras, isto é, a forma. Então, de acordo com Saussure, língua é forma; fala é substância. Essa é uma concepção filosófica secular: tudo o que é distinto ou individual pertence à substância. Portanto, se a fala é individual, é substância.

Saussure diz que é necessário distinguir a língua da fala o porquê a língua é constituída por “um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo” (SAUSSURE, 2000, p. 21).

Separa-se, assim, o que é social e essencial – a língua – do que é individual e acessório – a fala. Embora sejam muitas as explicações para essa separação, acredita-se que é do ponto de vista metodológico que ela se faz necessária: o estudo é facilitado quando feito em momento distinto.

Com essa dicotomia, Saussure define a língua como o objeto da lingüística propriamente dita e, pela primeira vez, destaca um espaço para a lingüística dentro das ciências, colocando-os como parte da Semiologia¹⁸.

A partir do estudo de língua em Saussure, abordamos na seção seguinte língua em Benveniste, pois ele parte desse conceito para organizar suas reflexões.

3.3 Língua em Benveniste

Podemos dizer que Benveniste amplia os estudos saussurianos, retomando o que considera essencial, ou seja, o estatuto da língua em meio aos demais signos, e estabelece a noção e o valor de signo para um sistema.

Retomando os estudos de Benveniste, percebemos que ele resgata a dimensão da linguagem, incluindo a “comunicação” e o “homem”. Destacamos que o autor estuda a relação entre os signos no interior do sistema da língua (perspectiva saussuriana), bem como as relações entre as posições de enunciação do sujeito na língua, ao mesmo tempo em que enfoca a noção saussuriana de que a língua é um sistema de signos.

Benveniste assume as formulações teóricas de Saussure, quando este diz ser preciso separar a língua da linguagem, mas tenta redimensionar o que é central no “Curso de Lingüística Geral” (2000), mas incompleto: a significação, desenvolvida a partir do

¹⁸ É uma ciência geral que estudaria a vida dos signos de um modo geral.

discurso¹⁹. Com isso, Benveniste amplia suas reflexões, originando, o estudo da enunciação. É pela noção de enunciação que Benveniste redimensiona os estudos de Saussure.

Na perspectiva de confirmar sua tese, Benveniste diz²⁰, que qualquer pessoa pode fabricar uma língua, mas (que) ela não existe, no sentido mais literal, desde que não haja dois indivíduos que possam manejá-la como nativos. Assim, destaca o caráter essencialmente social de uma língua, que é concebida por ele, antes de qualquer outra coisa, como consenso coletivo²¹.

A apropriação da Linguagem pelo homem como a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua, por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite. É algo fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite inventar novos conceitos e, por conseguinte refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo. (BENVENISTE, 1989, p. 21).

Para o autor, a língua está sempre no seio da sociedade, no seio de uma cultura, uma vez que o homem não nasce na natureza, mas na cultura. Isso quer dizer que uma criança, em todas as épocas, aprende com a língua os rudimentos de uma cultura, pois nenhuma língua é separável de uma função cultural. Não há aparelho de expressão que o ser humano possa inventar sozinho, porque a história de uma língua inventada, fora de qualquer aprendizagem, pode ser caracterizada como fábula. Na citação acima, reforça-se a importância desse olhar singular e reiventivo da língua, oportunizado pela capacidade de apropriação.

A linguagem é uma teia referencial e constrói comunicação na relação que estabelece com os falantes ou entre os falantes. Assim na teoria benvenistiana, a linguagem, instrumento de comunicação, está relacionada intimamente ao homem que organiza e lhe dá conteúdo.

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não nos vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1976, p. 285).

¹⁹ Entendido aqui como a língua em funcionamento.

²⁰ Entrevista de Pierre Daix com Émile Benveniste. *Problemas de Lingüística Geral II*, 1989, p. 11 - 28.

²¹ Benveniste não está se referindo à faculdade ou propensão para a linguagem que nasce com o homem, mas à língua nascida do convívio social e cultural. A perspectiva social a que o autor se refere é da própria natureza do homem: é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo.

A apreensão do conceito de língua que permeia a obra de Benveniste perpassa o conceito de signo²² quanto à sua forma de significar, e é isso que o leva a perceber a necessidade de admitir que a língua comporta dois domínios distintos: o semiótico e o semântico²³ e que cada um exige suas próprias definições.

A unidade semiótica é o signo, composto de forma e sentido²⁴. Sua forma depende de uma análise semiológica e seu sentido é a sua existência em oposição a outros signos. O semântico é a palavra, composta de forma e sentido, considerada a língua em uso. Nos estudos de Saussure, ser significativo e ser distintivo tem o mesmo sentido; já para Benveniste, a significação do signo é sempre uma constante e a língua é sobre determinada de signos carregados de idéias.

No entender de Benveniste:

[...] o signo tem sempre e somente valor genérico e conceitual. Ele não admite significado particular ou ocasional, excluindo-se tudo o que é individual, as situações de circunstâncias são como não acontecidas. (BENVENISTE, 1989, p. 228).

Para tratar de seu objeto de estudo – a língua -, Benveniste lança olhar sobre o caminho aberto por Saussure, que registra ser preciso separar a língua da linguagem. No enfoque de Saussure, a linguagem é multiforme, heteróclita, pertence ao domínio individual e ao social, e a língua é um todo por si e um princípio de classificação²⁵. A redução da linguagem à língua satisfaz essa dupla condição: ela permite colocar a língua como princípio de unidade e ao mesmo tempo encontrar o lugar da língua entre os fatos humanos.

Ao retomar o estudo sobre o estatuto da língua em meio aos demais sistemas de signos, Benveniste parte do ponto que considera estrutural, ou seja: esclarecer a noção de valor do signo para um sistema.

Para tal, o autor aponta que o signo é necessariamente uma unidade, mas nem toda a unidade de um sistema pode ser um signo, mas assegura que a língua é feita de unidades e que essas unidades são signos. Se considerarmos o signo como unidade, veremos que este é

²² A noção de signo para Benveniste corresponde à unidade significativa do sistema, não se pode erigi-lo em princípio único da língua em funcionamento discursivo, isso porque o mundo do signo é fechado.

²³ O enfoque dos domínios semântico e semiótico será explorado no item 3.5 deste trabalho.

²⁴ A concepção de forma e sentido será abordada no item 3.4 deste trabalho

²⁵ SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 22ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

idêntico a si mesmo, mas pura alteridade²⁶ em relação a qualquer outra base significativa da língua, material necessário da enunciação. Neste último ponto, Benveniste amplia a discussão feita por Saussure, evidenciando a dinamização da significância do signo, do discurso, que passa a denominar de semântica.

Dessa forma, Benveniste (1989, p. 65) afirma que a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz sentido, é, ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as palavras.

Nessa citação, o autor registra que as palavras não podem ser separadas, nem entendidas separadamente. Elas devem ser entendidas nas relações que estabelecem com outras palavras. Para que sejam decodificadas, devemos entender o sentido global, a mensagem que juntas constroem.

Considerando as propriedades que constituem a língua, percebemos que esta se apresenta como sistema produtor de sentidos, uma organização semiótica por excelência e o único sistema, entre os demais sistemas significantes, capaz de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significação da enunciação.

A língua ainda comporta dois domínios diferentes: o nível semiótico e o nível semântico²⁷ que estudamos a seguir.

3.4 Níveis de análise lingüística

A noção de nível parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só a análise é própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos. Somente ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. O domínio no qual a estudaremos é o da língua como sistema orgânico de signos lingüísticos.

O procedimento inteiro de análise sobre a categoria verbal, tema deste trabalho, tende a delimitar os elementos através das relações que os unem. Essa análise consiste em duas operações que se comandam uma à outra e das quais todas as outras dependem: 1º) a segmentação; 2º) a substituição. A segmentação e a substituição não têm o mesmo alcance. Os elementos identificam-se em função de outros segmentos com os quais estão em relação de

²⁶ Refere-se ao conceito de valor (positivo e negativo) do signo.

²⁷ BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*, 1989, capítulo 15: “A forma e o sentido na linguagem”, p. 220 a 242.

capacidade de substituição. A substituição, porém, pode operar também sobre elementos não segmentáveis. (BENVENISTE, 1976 p.128). Também observa imediatamente:

Uma diferença entre as duas operações, no campo da sua aplicação. Segmentação e substituição não tem o mesmo alcance. Os elementos identificam-se em função de outros segmentos com os quais estão em relação de capacidade de substituição. A substituição, porém, pode opera também sobre elementos não segmentáveis. Se os elementos segmentáveis mínimos se identificam como fonemas, a análise pode ir além e isolar no interior do fonema traços distintivos. Esses traços distintivos do fonema, porém, já não segmentáveis, embora identificáveis e substituíveis. (BENVENISTE, 1976, p.128).

Para Benveniste é importante destacar que o sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* lingüístico. Assim, é necessário somente ver como o sentido intervém nas nossas operações e de que nível de análise ele depende. Por exemplo, o fonema só tem valor como discriminador de signos lingüísticos, e o traço, por sua vez, como discriminador dos fonemas.

Dessa forma, Benveniste (1976, p.131), diz que do fonema passa-se assim ao nível do signo, segundo identificando-se este a uma forma livre ou uma forma conjunta (morfema). Para comodidade podemos classificar os signos como uma só espécie, que coincidirá praticamente com a palavra.

A palavra tem uma posição funcional intermediária que se prende à sua dupla natureza. Por um lado, decompõe-se em unidades fonemáticas que são de nível inferior; por outra, a título de unidade significante e com outras unidades significantes, numa unidade de nível superior.

Ao dizer que a palavra se decompõe em unidades fonemáticas, Benveniste (1976, p. 131) sublinha que essa decomposição se efetua mesmo quando a palavra é monofonemática. Por exemplo, acontece que em francês todos os fonemas vocálicos coincidem materialmente com um signo autônomo da língua. Melhor dizendo: certos significantes do francês se realizam num fonema único que é uma vogal. A análise desses significantes não possibilitará menos a decomposição: é a operação necessária para chegar a uma unidade de nível inferior.

As relações são menos fáceis de definir na situação inversa, entre a palavra e a unidade de nível superior. A frase realiza-se em palavras, mas as palavras não são simplesmente os seus segmentos. Uma frase constitui um todo, que não se reduz à soma das suas partes; o sentido inerente a esse todo repartido entre o conjunto dos constituintes. A palavra é um

constituente da frase, efetua-lhe a significação; mas não aparece necessariamente na frase com o sentido que tem como unidade autônoma.

A palavra pode assim definir-se como a menor unidade significativa livre, susceptível de efetuar uma frase, e de ser ela mesma efetuada por fonemas. Na prática, a palavra é encarada, sobretudo, como elemento sintagmático, que constitui enunciados empíricos. As relações paradigmáticas têm menos importância quando se trata de uma palavra em função da frase. É diferente quando se estuda a palavra como lexema, no estado isolado. Com as palavras, depois com grupos de palavras, formamos frases. (BENVENISTE, 1976, p. 132).

Para compreender melhor a natureza de mudança que ocorre quando passamos da palavra à frase, Benveniste afirma:

Que é preciso ver como se articulam as unidades segundo os seus níveis e explicitar várias conseqüências importantes das relações que elas mantêm. A transição de um nível para o seguinte põe em jogo propriedades singulares e despercebidas. Pelo fato de serem discretas, as entidades lingüísticas admitem duas espécies de relação: entre elementos de mesmo nível ou entre elementos de níveis diferentes. Essas relações devem ser distinguidas. Entre os elementos de mesmo nível, as relações são distribucionais; entre elementos de nível diferente, são integrativas. Só estas últimas precisam ser comentadas. (1976, p.133)

Quando se decompõe uma unidade, obtêm-se não unidades de nível inferior, mas segmentos formais da unidade em questão. Dessa forma, um signo é materialmente função dos seus elementos constitutivos, mas o único meio de definir esses elementos como constitutivos consiste em identificá-los no interior de uma unidade determinada onde preenchem uma função integrativa.

Uma unidade será reconhecida como distintiva num determinado nível se puder identificar-se como “parte integrante” da unidade de nível superior, da qual se torna o integrante. Benveniste (1976) então questiona: qual é no sistema dos signos da língua, o alcance dessa distinção entre constituinte e integrante?

Para tanto, explica-se que funciona entre dois limites. O limite superior é traçado pela frase, que comporta constituintes, mas que não pode integrar nenhuma unidade mais alta. O limite inferior é o “merisma” que, traço distintivo do fonema, não comporta ele próprio nenhum constituinte da natureza lingüística.

A frase, portanto, só se define por seus constituintes e o merisma só se define como integrante. Entre os dois se destaca claramente um nível intermediário, o dos signos, autônomos ou sin-nomos, palavras ou morfemas, que, ao mesmo tempo, contêm constituintes e funcionam como integrantes. Tal é a natureza dessas relações.

Desse modo, surge o problema que persegue toda a lingüística moderna, a relação forma X sentido que muitos lingüistas queriam reduzir à noção única da forma, sem porém conseguir liberta-se do seu correlato, o sentido. (BENVENISTE, 1976, p.134).

Uma vez que forma e sentido devem definir-se uma pela outra, devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. As suas relações parecem implicadas na própria estrutura dos níveis e na das funções que a elas correspondem, que aqui designamos constituinte e integrante. Forma e sentido aparecem como propriedades conjuntas inseparáveis no funcionamento da língua²⁸.

Numa primeira aproximação, Benveniste (1989, p. 222) define o sentido²⁹ como a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma³⁰ é do ponto de vista lingüístico, a matéria dos elementos lingüísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal desses elementos ao nível lingüístico relevante. Então, para Benveniste, opor a forma ao sentido é uma convenção banal.

De acordo com o autor, é necessário compreender tudo o que implica em relação a noção de sentido, a noção de forma e a doutrina saussureana do signo. Dizer que a língua é feita de signos³¹ é dizer, antes de tudo, que o signo é a unidade semiótica. Esta proposição não está em Saussure, talvez porque ele a consideraria como uma evidente decorrência. Desse modo, é necessário explicitar a noção de signo enquanto unidade e a noção de signo como dependente da ordem semiótica. (BENVENISTE, 1989, p. 224).

Toda disciplina que visa a adquirir o estatuto de ciência deve inicialmente definir suas constantes e suas variáveis, suas operações e seus postulados e, antes de tudo, dizer quais são

²⁸ Ferdinand Saussure parece haver concebido também o “sentido” como um componente interno da forma lingüística, embora não se exprima a não ser por meio de uma comparação destinada a refutar outra comparação: Frequentemente se comparou essa unidade a duas faces [a associação do significante e do significado] com a unidade de pessoa humana, composta de corpo e alma. (SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de Lingüística Geral*. 2000 p. 145).

²⁹ Benveniste define *sentido* como a sua capacidade de integrar uma unidade superior. (1976, p. 136)

³⁰ E *forma* como capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. (1976, p. 135)

³¹ Saussure define signo como a relação entre uma imagem acústica, que ele chamou de significante, e um conceito que denominou significado. Com essa definição de signo, ele estabelece os elementos que formam o sistema da língua, de modo que a definição de língua passa a ser a de um sistema de signos. (PIETROFORTE, Antonio Vicente. *A Língua como objeto da Lingüística*. In: FIORIN, José Luiz. (org.). *Introdução à Lingüística - I: Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002).

suas unidades. Nas ciências da natureza, as unidades são, em geral, porções idênticas convencionalmente recortadas de um contínuo específico; há, assim, unidades quantitativas, idênticas e substituíveis em cada disciplina da natureza. A linguagem é bem outra coisa, ela não revela do mundo físico; ela não é nem do contínuo, nem do idêntico, mas do descontínuo e do dissemelhante.

É por isso que a linguagem não se deixa dividir, mas decompor. Suas unidades são elementos de base em número limitado, cada um diferente do outro, e suas unidades se agrupam para formar novas unidades, e estas, por sua vez, poderão formar outras ainda, de um nível cada vez superior. A unidade particular que é o signo tem por critério um limite inferior: este limite é *o da significação*; não podemos descer abaixo do signo sem perder a significação. (BENVENISTE, 1989, p.225).

Cabe salientar que uma das teses mais importantes de Saussure é que a língua é um dos ramos de uma semiologia geral. Ao tratar do signo lingüístico, ele abriu o caminho para uma descrição das unidades semióticas: estas devem ser caracterizadas pelo duplo ponto de vista da forma e sentido, já que o signo, unidade bilateral por natureza, se apresenta por sua vez como significante³² e como significado.

O significante não é apenas uma seqüência dada de sons que a natureza falada, vocal, da língua exigiria; ele é a forma sonora que condiciona e determina o significado, o aspecto formal da entidade chamada signo.

Para que um signo exista é suficiente e necessário que ele seja aceito e que se relacione de uma maneira ou de outra com os demais signos. (BENVENISTE, 1989, p. 227). Portanto, é no uso da língua que um signo tem existência. O que não é usado não é signo e fora do uso o signo não existe.

Assim, há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma. Uma é a língua como semiótica, e a segunda é língua como semântica. A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação. Vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo. Em resumo, a língua organiza toda a vida dos homens.

³² Um significado é uma idéia que modela um determinado modo de compreender as coisas. Esse significado deve estar relacionado a um meio de expressá-lo. É preciso, então, relacionar o conceito a uma imagem acústica, ou seja, a um significante. Portanto um significado e um significante formam um signo, que por sua vez, é definido dentro de um sistema, ou seja, um signo ganha valor na relação com os outros signos. (PIETROFORTE, Antonio Vicente. *A Língua como objeto da Lingüística*. In: FIORIN, José Luiz. (org.). *Introdução à Lingüística: I - Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002).

Somente o funcionamento semântico da língua permite a interação da sociedade e a adequação ao mundo.

Dessa forma, Benveniste (1989) afirma que:

A expressão semântica por excelência é a frase. Nós diríamos a frase em geral, sem mesmo distinguí-la da proposição para nos mantermos no essencial, a produção do discurso. Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização lingüística de seu pensamento. Do semiótico ao semântico há uma mudança radical de perspectiva. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é senão particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. Com base no quadro geral desta definição, tentemos dizer as noções de forma e de sentido aparecem, desta vez sob o enfoque semântico. (BENVENISTE, 1989, p. 229-230).

Benveniste faz ressalvas sobre o exposto. Uma primeira constatação é que o “sentido” (na acepção semântica) se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma³³, diferentemente do semiótico que se define por uma relação de paradigma³⁴. Em segundo lugar convém determinar o tipo de unidade que é simplesmente a palavra. Assim, o sentido de uma frase é sua idéia, o sentido de uma palavra é seu emprego (sempre na acepção semântica). (BENVENISTE, 1989, p. 230).

Por seu turno, Benveniste ressalta que:

O sentido da frase é de fato a idéia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada. Uma frase participa sempre do “aqui e agora”; algumas unidades de discurso são aí unidas para traduzir uma certa idéia interessante, um certo presente de um certo locutor. Toda forma verbal, sem exceção, em qualquer idioma que seja, está sempre ligada a um certo presente, portanto a um conjunto cada vez único de circunstâncias, que a língua enuncia numa morfologia específica. (BENVENISTE, 1989, p. 230).

³³ O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas, ou seja, não se combinam quaisquer elementos aleatoriamente. A combinação do sintagma obedece a um padrão definido pelo sistema. (SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. 22ed. São Paulo: Cultrix, 2000).

³⁴ Paradigma não é qualquer associação de signo pelo som e pelos sentidos, mas uma série de elementos lingüísticos suscetíveis de figurar no mesmo ponto do enunciado, se o sentido for outro. (SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. 22ed. São Paulo: Cultrix, 2000).

A frase é, então, cada vez um acontecimento diferente. Ela não existe senão no instante em que é proferida e se apaga neste instante, é um acontecimento que desaparece. E o sentido de uma palavra consistirá na sua capacidade de ser integrante de um sintagma particular e de preencher uma função proposicional.

Benveniste registra que, na base da palavra, há o sistema semiótico, a organização dos signos segundo o critério da significação, tendo cada um desses signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. (BENVENISTE, 1989, p. 233-234).

A passagem do nível semiótico para o nível semântico é realizada pelo Aparelho Formal da Enunciação³⁵. Depois, a enunciação adquire *status* de conceito englobante, subvertendo as unidades do semiótico e do semântico. A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda, designando-se como eu. (BENVENISTE, 1991, p. 288). Então, a diferença entre semiótico e semântico da língua desaparece se for pensada pelo Aparelho Formal da Enunciação, ou seja, a língua se realiza no sujeito e o sujeito se realiza na língua. Desse modo, no item a seguir abordamos a diferença entre nível semiótico e nível semântico.

3.5 O nível semiótico e o nível semântico

Benveniste sublinha que é na colocação da língua em funcionamento que esta de fato passa a existir, ou seja, é na atualização da língua que o discurso se realiza. Quando o lingüista menciona que em uma frase alguém fala alguma coisa para alguém, reforça a idéia de que a língua comporta um sistema de dupla significância: o semiótico e o semântico e que cada um deles exige seu próprio aparelho conceptual.

Esse lingüista teorizou sobre a língua e sobre a fala, intensificou seu estudo no discurso e justificou sua análise apontando que é na fusão da língua–discurso, num processo de complementaridade, que ocorre a enunciação.

³⁵ Será abordado no item 3.6 deste trabalho.

Examinando os sistemas não-lingüísticos, Benveniste (1989, p. 55) encontra para a língua um lugar particular no universo dos sistemas semióticos. Isso porque, se os signos dos outros sistemas podem ser interpretados integralmente pelos signos da língua, o inverso jamais acontece, porque a língua tem a capacidade de falar dela mesma, criando um segundo nível de enunciação: a faculdade de sua própria metalíngua.

Para explicar a situação privilegiada da língua, ou seja, a característica de ser seu próprio interpretante e o interpretante de outros sistemas significantes, Benveniste (1989, p. 66) formula o princípio da dupla significância, e esse privilégio, segundo o autor, é uma consequência da combinação dos níveis semiótico e semântico.

O semiótico designa o modo de significação que é próprio do signo lingüístico, no sentido saussuriano, e que o constitui como unidade, sendo da ordem do estável, do fixo. Todo o estudo semiótico tratará de identificar as unidades, de descrever suas marcas distintivas e de descobrir os critérios dessa distintividade. O semântico é o modo específico de significância engendrado pelo discurso. No processo de significação, enquanto os elementos constitutivos do primeiro modo (os signos) devem ser identificados e reconhecidos, os elementos do segundo (as palavras) devem ser compreendidos, interpretados.

Nesse sentido, Benveniste:

A unidade da ordem semântica é a palavra composta de forma e sentido. Sua forma apresenta-se aos falantes e seu sentido depende do emprego que os falantes fazem em cada situação discursiva. O sentido resulta do encadeamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos em si. Esse modo de significar é o da língua como atividade social. Assim, a palavra apresenta-se como unidade intermediária, pois une dois domínios distintos. O autor destaca que é assim que nos comunicamos: por frases, mesmo que truncadas, embrionárias, incompletas, mas sempre por frases³⁶. (BENVENISTE, 1989, p. 228).

O primeiro modo de significação corresponde ao nível intralingüístico, nele cada signo é distintivo e significativo em relação aos demais. A esse nível Benveniste denomina de semiótico. Desse ponto de vista, não interessa a relação do signo com as coisas denotadas, nem da língua com o mundo. Soma-se a isso o fato de os signos possuírem valores opositivos e por isso mesmo genéricos dispostos por uma organização paradigmática.

³⁶ Benveniste utiliza o termo frase com o sentido de uso da língua/sistema.

O segundo modo de significação que resulta da atividade do locutor que coloca a língua em funcionamento é denominado de semântico. O critério utilizado é o da comunicação para definir a palavra como uma unidade de operações sintagmáticas que se realizam no nível da frase.

Benveniste (1989, p. 233), afirma que a significação ocorre na palavra, considerada como a língua em uso, estando presa ao seu locutor que coloca, na medida em que as palavras, instrumentos da expressão semântica, são materialmente os signos do repertório semiótico. Mas estes signos, em si mesmos conceptuais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso. Isto explica porque os signos menos delimitados no interior do repertório semiótico da língua, como “ser”, “fazer”, “coisa”, isto” tenham como palavras a mais alta frequência de emprego. De mais, a conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, à organização tipológica que, segundo a língua, faz predominar tanto o gramatical quanto lexical.

É importante destacar que o que “o sentido (na acepção semântica) se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma, diferentemente do semiótico que se define por uma relação de paradigma”. (BENVENISTE, 1989, P. 230).

Assim, a passagem do nível semiótico para o nível semântico é realizada pelo Aparelho Formal da Enunciação. Isso nos faz tratar desse assunto na próxima seção.

3.6 Aparelho formal da enunciação

Benveniste (1989, p. 83) afirma que o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.

Nesse sentido, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é,

para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Acrescenta o autor que todo o mecanismo da referência é regido pelo processo da enunciação entendida como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização (...) faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno.” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação.

Benveniste (1989, p. 85) ressalta que há uma série de termos que dizem respeito à enunciação, freqüentemente são vastos e complexos, no caso das formas temporais, que se determinam em relação a EGO, centro da enunciação. Os tempos verbais cuja forma axial, o presente, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho.

Dessa forma, na enunciação se procede à instauração da categoria presente, e da categoria presente nasce à categoria tempo³⁷. O tempo presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.

O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso e, a partir deste presente contínuo imprime o sentimento de continuidade que denominamos “tempo”. (BENVENISTE, 1989, p.85).

Assim, podemos considerar o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja real ou imaginário, individual ou coletivo. Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se, não como instrumento de reflexão, mas como um modo de ação.

Benveniste, ao propor um nível de significado (semiótico e semântico) que engloba referência aos interlocutores, apresenta um modelo de análise da enunciação em que os interlocutores referem e co-referem na atribuição de sentido às palavras. Essa distinção

³⁷ Será abordado no item 37.

possibilita o entendimento da categoria de pessoa e dos conceitos de intersubjetividade e de enunciação, básicos em sua teoria.

Ao iniciar o capítulo “A Linguagem e Experiência Humana” (1989, p. 68) argumenta que todas as línguas possuem em comum certas categorias de expressão que correspondem a um modelo constante. Em seguida, afirma que “as formas que revestem estas categorias são registradas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso.” (BENVENISTE, 1989, p. 69).

Como este trabalho tem por foco principal o estudo da categoria verbal, é de suma importância tratar da categoria tempo na seção seguinte.

3.7 A categoria pessoa, tempo e espaço

Para iniciar esta seção, daremos uma visão geral de como surgiram as primeiras idéias sobre a enunciação através do texto “In principio erat uerbum”³⁸, de José Luiz Fiorin. Em seguida, a explicação da categoria de pessoa, os conceitos de intersubjetividade e de enunciação sob o viés da teoria de Émile Benveniste.

No início era mito. Depois surge a ficção. Mais tarde aparece a ciência. À medida que esta vai ganhando especificidade separa-se tanto do mito quanto da ficção. É o princípio da realidade em luta contra o imaginário.

No final do século XIX havia uma crença absoluta na ciência: a certeza de que ela erradicaria os mitos do mundo e de que faria triunfar o princípio da realidade, afastando os erros e as superstições, associados ao mito; de que o estado positivo deixaria nas brumas da História os estados teológico e metafísico.

Para José Luiz Fiorin (1999, p. 10), o mito é uma explicação das origens do homem, do mundo, da linguagem; explica o sentido da vida, a morte, a dor, a condição humana. Assim, o mito vive porque responde à angústia do desconhecido, do inexplicável; dá sentido àquilo que não tem sentido. Enquanto a ciência não puder explicar a origem das coisas e o seu sentido, haverá lugar para o pensamento mítico.

A partir dessa introdução que reconhece a importância do mito como nutriente da ciência e da arte e o seu papel na organização de uma sociedade com vistas a construir o futuro, mas que tem, ao mesmo tempo, tem certa prevenção quanto à visão não-metafórica do

³⁸ O tempo é o pecado da Eternidade (Paul Claudel). FIORIN, Luiz José. *Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Ática, 1999.

mito, debrucemo-nos sobre o mito com que nossa civilização explica a origem da linguagem, para verificar quais são as questões que ele, até hoje, coloca para a Linguística.

Na verdade, todas as sociedades têm uma narrativa mítica para explicar a origem da linguagem e a diversidade das línguas. As línguas e a linguagem inscrevem-se num espaço e nesse tempo histórico e são faladas por seres situados nesse espaço e nesse tempo. No entanto, suas origens dão-se num tempo mítico, num mundo desaparecido e os protagonistas de seu aparecimento são os heróis fundadores.

O mito mostra que as duas categorias fundadoras do cosmo, a criação do mundo e o trabalho em que o homem é feito de barro, são a linguagem. Aliás, nesta, não só o homem foi feito de barro, mas também os outros animais. O que diferencia aquele destes é que o homem é composto de dois princípios distintos: o barro da terra (corpo) e o sopro de Deus (alma). A mulher foi feita de uma costela de Adão. Quando o Criador leva a mulher ao homem, este realiza um ato de linguagem, um ato de denominação.

Após isso, o homem é colocado no paraíso terreal, onde não precisa trabalhar, não sente dores, não morre, convive em harmonia com a natureza. Depois de provar do fruto proibido, transita da natureza para a cultura. A marca do início da cultura é o aparecimento da vergonha, estado de alma específico do ser humano. Adão e sua mulher provaram do fruto da árvore do conhecimento e perceberam que ambos estavam nus. Comer da árvore do conhecimento é distinguir o bem e o mal, é entrar na cultura.

A queda marca a entrada do homem na História, ou seja, no tempo e no espaço não-mítico, em que o ser humano sofrerá a condição humana. O castigo do homem é passar a sofrer o tempo (morrerá), o espaço (a natureza lhe será hostil) e a actorialidade (trabalho/ação). A História está, então, marcada pela temporalidade, pela espacialidade e pela actorialidade.

Assim, com a expulsão do homem no paraíso e a colocação do homem na história o que pertence à ordem da História é o discurso e não o sistema. Uma vez que o mito mostra que, com a maldição da primeira queda, o homem foi submetido às coerções dessas que são as três categorias enunciativas a temporalização, a espacialização e a actorialização.

Cabe ressaltar, ainda, que o homem, depois da queda, é um ser cindido, a ordem da linguagem passa a ser diferente da ordem do mundo. Essa cisão leva ao fato de que todo discurso se constrói numa relação polêmica, é constitutivamente heterogêneo, trabalha não sobre a realidade mesma, mas sobre outros discursos.

Fiorin (1999, p.142), no capítulo do tempo em que propõe a categorização, diz que há dois sistemas temporais na língua: um relacionado ao momento da enunciação e o outro relacionado a momento de referência do enunciado.

Essa posição é baseada na divisão temporal de Benveniste em tempo lingüístico, tempo crônico e tempo físico. Para Benveniste, o tempo lingüístico comporta suas próprias divisões. Seu tempo fundamental é o presente, reiventado a cada vez que o enunciador (eu) enuncia, instaurando um agora e um então. O tempo presente da enunciação de eu é o mesmo do tu, dado que o tempo do discurso não é fechado em uma subjetividade solipsita (para si mesmo), sendo, ao contrário, intersubjetivo. (BENVENISTE, 1989, p. 74).

Dessa forma, há três momentos que constituem o sistema temporal: momento da enunciação (ME), momento da referência (MR) e momento do acontecimento (MA). O momento de referência está ancorado no momento de enunciação. Este se desdobra em dois momentos de referência concomitância X não concomitante (anterioridade X posterioridade). Se o momento da referência for concomitante ao momento da enunciação, o momento da referência só é explicado quando for anterior ou posterior ao momento da enunciação. (FIORIN, 1999, p.146).

No capítulo do espaço, Fiorin propõe a categorização do espaço. Ele observa que essa categoria tem sido pouco estudada em lingüística. Essa situação deve-se, segundo ele, ao fato de espaço e tempo serem interdependentes.

No entanto, Fiorin acredita que, como a língua tem morfemas distintos para essas categorias, elas devem ser estudadas separadamente. Há dois tipos de espaço: o espaço lingüístico e o espaço tópico. O espaço lingüístico organiza-se a partir do *aqui*, isto é do lugar de *eu*, sendo reiventado a cada enunciação de *eu*, e postulando simultaneamente um não – aqui. O espaço tópico é determinado tanto em relação ao enunciador quanto em relação a um ponto de referência inscrito no enunciado. Cada espaço lingüístico configura-se apenas o espaço tópico, configuram-se também as noções de posição e movimento, a partir de uma referência espacial, o espaço lingüístico não é pluridimensional; o tópico, sim. (FIORIN, 1999, p. 261-263).

Dessa forma, o primeiro sentido de enunciação é o ato produtor do enunciado. Benveniste diz que “a enunciação é essa colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1989, p 84).

Benveniste, em seu célebre artigo “Da subjetividade na linguagem”, diz que a propriedade que possibilita a comunicação e, portanto, a atualização da linguagem é que é “na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, uma vez que, na verdade, só a

linguagem funda, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de *ego*.” (BENVENISTE, 1976, p.286,).

A subjetividade é a “capacidade de o locutor pôr-se como sujeito” e, por conseguinte, a subjetividade estabelecida na fenomenologia ou na psicologia é apenas a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem: é ‘ego’ quem diz ‘ego’. Encontramos aqui o fundamento da ‘subjetividade’, que se determina pelo estatuto lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1976, p. 286). O *eu* existe por oposição ao *tu* e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis *eu/tu*.

A linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo a si mesmo como *eu* em seu discurso. Dessa forma, *eu* estabelece uma outra pessoa, aquela que, completamente exterior a mim, torna-se meu eco ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 1976, p. 286).

A categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso. Assim, o *eu* não se refere nem a um indivíduo nem a um conceito, ele se refere a algo exclusivamente lingüístico, ou seja, ao “ato de discurso individual em que *eu* é pronunciado e designa seu locutor.” (BENVENISTE, 1976, p. 286). O fundamento da subjetividade está no exercício da língua, pois seu único testemunho objetivo é o fato de o eu enunciar-se.

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. A partir desses dois elementos organizam-se todas as relações espaciais e temporais. A enunciação é de fato, o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do “ego”. (FIORIN, 1999, p. 42).

Para estudar a intersubjetividade em Benveniste, é fundamental a ela juntar a discussão sobre a estrutura do sistema pronominal pessoal e sobre a enunciação. Em “Estruturas das relações de pessoa no verbo”, o autor diz que uma teoria lingüística da pessoa verbal deve ser feita com base na estrutura opositiva entre elas; por isso é que ele distingue as duas primeiras pessoas (*eu* e *tu*) da terceira (*ele*) a partir de duas correlações: a de *personalidade* e a de *subjetividade*. (FLORES, 2005, p. 32).

A primeira separa o “eu/tu” – em que existe uma concomitância entre a pessoa implicada e o discurso sobre ela – do “ele” – privado da característica de pessoa e evidenciando como a forma verbal para indicar a não – pessoa. Essa oposição é feita por meio de uma tripla especificidade de “eu/tu” em relação a “ele”. A categoria de pessoa caracteriza-se pela sua unicidade, inversibilidade e ausência de predicação verbal. A segunda correlação opõe “eu” a “tu”. “Eu” é interior ao enunciado, exterior a “tu” e transcendente a este, portanto, é a única pessoa realmente subjetiva.

Disso conclui-se que, com Benveniste, a categoria de pessoa adquire outro estatuto, porque não basta defini-la em termos de presença/ausência do traço de pessoalidade, mas é necessário concebê-la em termos da subjetividade. O “eu” é pessoa subjetiva; o “tu” é apenas pessoa: “poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que eu representa; e essas duas *pessoa* se opõem juntas à forma de ‘*não-pessoa*’.” (FLORES, 2005, p. 32).

O fundamento da subjetividade é dado pela categoria de pessoa presente no sistema da língua mediante determinadas formas (o pronome “eu”, por exemplo). Vale lembrar que essa subjetividade é dependente da inversibilidade aludida quando do tratamento do par “eu/tu”. Essa inversibilidade assegura a intersubjetividade sem a qual não faz sentido falar de categoria lingüística de pessoa.

O fundamento intersubjetivo em que “Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será a minha alocação em tu” (FLORES, 2005, p. 34) é constitutivo da pessoa em função da inversibilidade.

Assim, “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no meu discurso e ao outro como um “tu” (FLORES, 2005, p. 34).

A língua para o autor é o sistema ao qual os falantes de uma comunidade estão expostos desde sempre. Conclui-se disso que a intersubjetividade é condição da subjetividade, assim como a linguagem é condição da língua. Há aqui uma espécie de anterioridade lógica, ou seja, é porque existe intersubjetividade que se pode pensar em subjetividade. O sujeito, para se propor como tal na linguagem, tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro.

Para Benveniste, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 1976, p. 288). Com essa afirmação, separa-se ao mesmo tempo o ato – objeto de estudo da lingüística da enunciação - do produto, isto é, o discurso.

Esse ato é o próprio fato de o locutor relacionar-se com a língua com base em determinadas formas lingüísticas da enunciação que marcam essa relação. Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso. (FLORES, 2005, p. 35).

Benveniste, em “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1976, p. 248), mostra que a terceira pessoa goza de uma situação especial na conjugação e que, portanto, as três pessoas não têm o mesmo estatuto. Nas diferentes línguas, sempre é ela que é empregada quando não designa a pessoa, notadamente na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado enquanto puro fenômeno cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Há traços comuns à primeira e à segunda pessoas que as diferenciam da terceira. Em primeiro lugar, o eu e o tu são cada vez únicos, enquanto o ele pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum.

O autor acrescenta que em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação. Benveniste diz que “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria pessoa.” (BENVENISTE, 1976, p. 247).

Portanto, não se pode esquecer que é a situação da enunciação que especifica o que é pessoa e o que é não-pessoa, e que a terceira pessoa é explicitada no contexto e não na situação.

A partir das considerações sobre a Teoria da Enunciação segundo Émile Benveniste, faremos as análises dos compêndios gramaticais e dos LDP, a fim de responder aos questionamentos colocados no capítulo 2 (quando apresentamos o que dizem os compêndios sobre a categoria verbal) e problematizar ainda mais o que se tem dito nas nossas salas de aulas sobre o verbo, a partir dos conteúdos didáticos usados.

4 ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE BENVENISTE

Neste capítulo, procederemos à análise da categoria verbal nas gramáticas e nos livros didáticos apresentados no capítulo 2. E também procuraremos responder os questionamentos levantados nesse capítulo, tais como: Poderia ser trabalhado o uso da categoria verbal numa perspectiva enunciativa? Por que as gramáticas tratam as classes gramaticais, no caso aqui, o verbo no aspecto formal? De que linguagem se fala quando se apresenta o verbo dessa forma? Que conceito de língua essa proposta traz? Como ver a linguagem – no caso o verbo – em uso, ou seja, em situação real de comunicação? O que pode provocar como efeito de sentido o modo, tempo, número, pessoa e voz em dada enunciação? Como a gramática de usos pode ser abordada em sala de aula? Será que o LDP (Livro Didático de Português), prevê esse tipo de abordagem? O professor de Letras é formado numa perspectiva de ensino de língua que possa em suas aulas, chamar a atenção de seus alunos para um estudo/ensino/aprendizagem do verbo de uma forma mais produtiva? Por que muitos livros didáticos tentam trabalhar numa perspectiva enunciativa e logo retornam a um estudo normativo? O que falta para que esse estudo se concretize na teoria enunciativa? Os PCNs defendem um enfoque enunciativo do ensino de língua portuguesa, mas por que isso não se realiza na prática? Qual a concepção de linguagem revelada pelo livro didático? As atividades promovidas pelo livro didático promovem reflexão sobre a língua? Um aluno do ensino fundamental tem capacidade suficiente para compreender essas informações? Um estudante conseguiria distinguir pretérito perfeito de pretérito imperfeito? Por exemplo, no anexo G, os autores conceituam pretérito perfeito como a idéia de ação completamente concluída e o pretérito imperfeito como uma ação interrompida por outra ação, ou seja, inacabada. Será que realmente o educando distingue esses conceitos?

Para responder essas indagações e realizar a análise propriamente dita, optamos por fazer um recorte que viabilize o alcance do objetivo dessa pesquisa. Dessa forma, elegemos alguns recortes da Teoria da Enunciação como os níveis de análise (constituente e integrante),

o nível semântico e semiótico, aparelho formal e a categoria pessoa, espaço e tempo, bem como aspectos de língua e linguagem em Benveniste.

A metodologia usada nesta pesquisa respeitou alguns momentos que foram cruciais para a sua realização. Foram selecionados três gramáticas e quatro livros didáticos de ensino de português de diferentes décadas e de editoras variadas para analisar como apresentam o estudo do verbo. Primeiramente, lançamos um olhar sobre os livros selecionados com vistas a examinar as concepções de linguagem, o conceito de verbo, as atividades propostas e se esses manuais traziam um estudo, principalmente, do verbo numa perspectiva enunciativa.

A escolha das gramáticas e dos livros didáticos como *corpus* da pesquisa deve-se ao fato de os professores raramente irem além deles, pois os consideram norteadores, modelos e um planejamento completo e adequado para se trabalhar em sala de aula.

Abaixo apresentamos em um quadro a lista das gramáticas e livros analisados.

QUADRO 1 – Gramáticas

AUTOR (ES)	GRAMÁTICAS	EDITORORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
BECHARA, Evanildo	Gramática Moderna do Português	Lucerna	2004
ROCHA LIMA, Carlos Henrique	Gramática Normativa da Língua Portuguesa	José Olympio	2000
NEVES, Maria Helena De Moura	Gramática de Usos do Português	UNESP	2000

QUADRO 2: Livros didáticos

AUTOR (ES)	LIVROS DIDÁTICOS	EDITORORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
CEGALLA, Domingos Paschoal	Português Fundamental para a 5ª série do ensino	Companhia Nacional	1973

	de primeiro graus.		
SARGENTIM, G. Hermínio.	Atividades de Comunicação em língua portuguesa 5ª série	IBEP	1986
MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas	Português: Linguagem & Interação.	Saraiva	1999
CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar	Português: linguagens, 5º série.	Atual	2006

Como este estudo tem por foco principal a categoria verbal, acreditamos que uma boa forma para iniciar a análise é verificando como está estruturado nos compêndios, acima citados, a classe gramatical o verbo. Assim, a partir do quadro apresentado e de alguns questionamentos abordados no capítulo dois a respeito da categoria verbal realizamos estas análises que sabemos que não são definitivas nem acabadas, mas que podem iniciar um processo de estudo crítico do que dizem os materiais didáticos que orientam as aulas de língua portuguesa em nossas escolas.

4.1 Análise das gramáticas

Em sua gramática, Bechara (anexo A) diz que “entende por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical.” (2004, p. 209). Através desse conceito Bechara ao menos leva em consideração parcialmente o momento da fala. A partir disso, Benveniste (1989, p. 69), observa que a língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira.

Benveniste (1989, p. 70) ressalta que das formas lingüísticas reveladoras da experiência subjetiva, nenhuma é tão rica quanto aquelas que exprimem o tempo, nenhuma é tão difícil de explorar, a tal ponto estão arraigadas as idéias preestabelecidas, as ilusões do “bom senso”, as armadilhas do psicologismo. O autor quer mostrar que este termo tempo recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e quer mostrar, sobretudo, que a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão.

Uma confusão muito difundida é a de crer que certas línguas ignoram o tempo, pelo fato de que, não fazendo parte da família das línguas flexionais, elas parecem não ter verbo. Subentende-se que somente o verbo permite exprimir o tempo. Há nisto muita confusão que se deve denunciar: a categoria do verbo pode ser reconhecida mesmo nas línguas não flexionais, e a expressão do tempo é compatível com todos os tipos de estruturas lingüísticas. (BENVENISTE, 1989, p. 70).

Atualmente, a preocupação básica no ensino de língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas torná-lo competente lingüisticamente falando, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como meio de interação social.

Embora os objetivos de ensinar português nas escolas de primeiro grau estejam claros para muitos professores, a forma como alcançá-los ainda angustia esses profissionais, que não encontram em nossas gramáticas ajuda para solucionar seus problemas. Fala-se muito em gramática de texto, entretanto, os livros que auxiliam o professor trabalham somente com gramática de frase. É necessário buscar novos caminhos que conduzem os professores a um porto mais seguro, que os ajudem a alcançar esses objetivos aos usuários da língua. (NEVES, 2006, p. 37).

Rocha Lima quando apresenta o verbo, em sua gramática, como “uma palavra que expressa um fato, um acontecimento: o que passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais.” (ROCHA LIMA, 2000, p. 122).

Mas que entendimento se dá a esses “acidentes”? E essa variação considerada pelo autor, é uma variação de possibilidades de uso, construtora de sentido, ou o verbo é considerado variável, porém, enquanto dentro de uma norma? Para esse autor, a própria conceituação de verbo não é matéria de fácil entendimento, pois a concepção começa a

complicar-se quando se pretende estabelecer uma relação entre tempo real e o tempo expresso pelo verbo.

Benveniste (1989, p. 68), em seu texto “A linguagem e a experiência humana”, trata exclusivamente da noção de tempo em uma perspectiva geral para a vivência humana. O autor distingue três tipos de tempo: o tempo *físico*, que é o tempo dos fatos, o tempo *crônico*, representado por instituições humanas como o calendário, e o tempo lingüístico, tempo da fala. Deteremos neste último, tendo em vista nosso interesse em compreender a forma de organização dos paradigmas lingüísticos do tempo.

Acerca do tempo lingüístico, Benveniste (1989) diz que é um tempo organicamente ligado ao ato da fala, à função do discurso. Dada sua característica, este tempo apresenta como centro o *presente* da instância da fala. O *presente* é a parte integrante da enunciação e por isso é o fundamento das oposições temporais na língua.

O presente lingüístico é o fundamento das oposições temporais da língua. Este presente que se coloca com a progressão do discurso, permanecendo presente, constitui a linha de separação entre dois outros momentos engendrados por ele e que são igualmente inerentes ao exercício da fala: o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção. (BENVENISTE, 1989, p. 75).

O autor observa que na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícita. Quando ele é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias freqüentes no uso cotidiano. Ao contrário, os tempos não-presentes, sempre explicitados na língua, a saber, o passado e o futuro, não estão no mesmo nível do tempo que o presente. A língua não os situa no tempo segundo sua posição própria, nem em virtude de uma relação que devia ser então outra que aquela da coincidência entre o acontecimento e o discurso, mas somente como pontos vistos para trás ou para frente a partir do presente. A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância de discurso. È impossível deslocar este eixo referencial para o colocar no passado ou no futuro; não se pode mesmo imaginar o que se tornaria uma língua na qual o ponto de partida da organização do tempo não coincidisse com o presente lingüístico e na qual o eixo temporal fosse ele mesmo uma variável da temporalidade.

Portanto, o presente é um eixo a partir do qual as outras marcas de temporalidade se referem, a saber, o passado e o futuro. Benveniste (1976, p. 76) afirma que o tempo presente é

“o único tempo inerente à língua”. Assim, o passado e o futuro não são considerados tempos, surgem antes como marcas, visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente a partir do ponto presente.

Observamos que o presente, juntamente com a categoria de pessoa, é o eixo organizador das distinções dos paradigmas temporais de diversas línguas. Assim, conclui-se que a enunciação histórica, por incluir basicamente formas de passado, é um sistema derivado da enunciação de discurso, uma visão a partir do presente da enunciação. (FLORES, 2008, p. 87).

Constata-se que o alinhamento formal no paradigma temporal verbal apresenta rupturas, falhas que não são percebidas por um tratamento puramente morfológico. Diferentemente do que apontam as antigas gramáticas, o ariosto é uma forma temporal que apenas é conjugada, no uso efetivo da língua, na terceira pessoa.

Conforme Costa (1990, p. 19) cabe destacar que a referência ao tempo em português conta com duas categorias lingüísticas para sua expressão: a categoria de tempo e a categoria de aspecto. Aspecto e tempo são categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico. Distinguem-se, contudo, do ponto de vista semântico, basicamente a partir da concepção do chamado tempo interno (o aspecto) diferente do tempo externo (o tempo).

As noções semânticas do âmbito do tempo dizem respeito à localização do fato enunciado relativamente ao momento da enunciação; são, em linhas gerais, as noções de presente, passado e futuro e suas divisões. Já as noções semânticas do âmbito do aspecto são as noções de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim. Podemos observar, portanto, que são noções que referem a maneira como o tempo decorrido dentro dos limites do fato é tratado.

Com relação ao estudo do verbo na gramática de Rocha Lima (ANEXO B), fica claro que, por trás desse conceito, está uma concepção de língua estrutural. A língua portuguesa não pode ser estudada e entendida somente em seu aspecto formal, como algo que não se modifica, não evolui. E a gramática normativa não abre espaço para a questão da língua em uso, não possibilitam que sejam pensadas, portanto, as questões do sentido.

Benveniste (1989, p. 81) diz que as condições de emprego das formas não são idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar.

O emprego das formas, parte necessária de toda descrição, tem dado lugar a um grande número de modelos, tão variados quanto os tipos lingüísticos dos quais eles procedem. A diversidade das estruturas lingüísticas, tanto quanto sabemos analisá-las, não se deixa reduzir a um pequeno número de modelos, que compreendem sempre e somente os elementos fundamentais. (BENVENISTE, 1989, p. 81-82).

A partir da análise das gramáticas, muitos professores explicam os tempos verbais, presente, pretérito e futuro, como se eles sempre fossem utilizados, respectivamente, para agora (hoje), ontem e amanhã. Mas os falantes de língua portuguesa sabem o quanto é comum o uso de frases como “Amanhã saio cedo”. Se considerado o tratamento dado pelas gramáticas aos tempos verbais, o marco temporal amanhã faria com que, obrigatoriamente, o tempo verbal utilizado fosse o futuro, ou seja: “Amanhã sairei cedo”. Utilização possível, porém não única.

Diante disso, Benveniste (1989, p. 79) afirma que a temporalidade lingüística é, ao mesmo tempo, muito nítida em sua três articulações distintivas e muito limitada em cada uma delas. Centrada no “hoje”, ela não pode ser deslocada para trás e para frente senão à distância de dois dias: para trás, “ontem” e “anteontem”; para frente “amanhã” e “depois-de-amanhã”. Uma terceira gradação (“trás-antes-de-ontem”; “depois de depois de amanhã”) é coisa excepcional; e mesmo a segunda não tem freqüentemente expressão lexical independente; “antes de ontem” e “depois-de-amanhã” não são senão “ontem” e “amanhã” levados a um grau mais distante em sua ordem. Não resta senão “ontem” e “amanhã”, separados e determinados por “hoje”, como termos originais marcando as distâncias temporais a partir do presente lingüístico.

Azeredo (2000, p. 203) afirma que o estudo do tempo verbal nas gramáticas tende a induzir o aluno a identificar os conceitos de presente, passado e futuro com as noções do tempo cronológico expressas principalmente por advérbios como antes/ontem, agora/hoje e depois/amanhã a despeito das lições da lingüística, que desautorizam tal correspondência.

Com efeito, a pessoa que fala – ou escreve – “comanda”, por assim dizer, a atividade discursiva, normalmente transformando-a – ou colaborando para transformá-la numa complexa rede de atos, no *aqui* e no *agora* do discurso seus pontos de referência. A representação do tempo como categoria da linguagem verbal é parte dessa atividade discursiva, para a qual o momento da enunciação é um ponto de referência entre outros.

Para Luft (1985, p. 53-55), é evidente que o ensino gramaticalista de teoria, de metalinguagem, traz conseqüências malélicas, pois há uma verdadeira sobrecarga de inutilidades e normas demais, as quais estão fora da realidade ou superadas por novos usos.

No entanto, muitos professores acreditam na relevância do ensino da teoria gramatical e acabam por reduzir as aulas de língua portuguesa a atividades com regras gramaticais fora da realidade da criança ou adolescente.

Para Soares (1979, p. 88), a concepção de ensino de português que conduz a esse tipo de ensino de gramática pressupõe que, adquirindo conhecimentos a respeito da língua e normas a respeito de seu uso, os alunos aprendem a usar a língua. Ensinar português torna-se, assim, equivalente a ensinar gramática. Entenda-se ensinar gramática por ensinar teoria gramatical.

Geralmente, o que ocorre a partir de tal concepção de ensino, é que ensinar português equivale a ensinar teoria gramatical, é que os professores priorizam determinados tipos de exercícios (como, por exemplo, aqueles que trabalham regras de teoria gramatical) que levam os alunos a dizer que não sabem português, que é uma matéria muito difícil, que só os alunos mais inteligentes e brilhantes dão conta das provas.

Na “Gramática de Usos do Português”, de Maria Helena de Moura Neves (2000) (anexo C) lemos que “a natureza dos verbos, ou seja, que os verbos constituem os predicados das orações que se constroem a partir de argumentos (os participantes da relação predicativa) com os demais elementos do enunciado.” (NEVES, 2000, p. 25). Podemos observar que nessa gramática o conceito é formulado de maneira diferente, não significando que para um estudante da língua portuguesa seja de fácil entendimento.

Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum à norma de uso é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos. Por mais que essa gramática priorize a questão de usos, acreditamos que o aluno não tenha experiência gramatical suficiente para entendê-la.

Acreditamos que o ensino de gramática é possível e que tem um papel relevante na formação intelectual do educando. Mas, para que isso realmente aconteça, é necessário repensar alguns objetivos, justificativas e, principalmente, preparar melhor nossos educadores de língua portuguesa.

Percebemos que, embora apresentem certas possibilidades de uso dos tempos verbais, esses autores não analisam na prática como esses usos ocorrem e não mostram que existem infinitas situações de emprego dos tempos verbais que diferem das apresentadas e são diariamente utilizadas, em textos falados ou escritos, com a finalidade de provocar sentidos. A questão do sentido não é explorada pela gramática e o tratamento dado ao uso é normativo. Precisamos, porém, da consciência de que os tempos da língua são diferentes do tempo do

mundo. O presente não se refere só o que acontece no momento em que se fala, o passado não o faz só referência ao que já passou e os tempos futuros podem indicar muito mais do que algo que ainda está por acontecer. Ou seja, existe, na prática, um uso dos tempos verbais que difere do apresentado pelas gramáticas e abre várias possibilidades de utilização de um tempo em lugar de outro e não se trata de algo hipotético ou raro, mas de um recurso que produz sentido quando é utilizado.

Assim que, estudar a língua significa vê-la em seus aspectos envolvidos em situações reais de comunicação. Afirma Benveniste que “enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação” (Benveniste, 1989, p.84). Apropriar-se da língua é enunciar, fazer uso do aparelho formal da enunciação, isto é, do mecanismo de emprego da linguagem. “A enunciação”, diz Benveniste, “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p.82). Um sujeito se apropria da língua, faz uso da linguagem realizando alguns processos simultâneos.

Ao enunciar, o locutor constitui não só a si mesmo como sujeito (a representação de si mesmo), mas também um “tu” (a representação, para o sujeito enunciador, de seu interlocutor), um “aqui” (a representação, para o sujeito enunciador, do espaço), um “agora” (a representação, para o sujeito enunciador, do tempo) e o “ele” (a representação, para o sujeito enunciador, do próprio mundo). Ou seja, o sujeito constitui a si mesmo e à sua realidade a cada enunciação. Diz ainda Benveniste:

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o conhecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve aprende primeiro e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. (...) A linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização. (1976, p. 26).

Nessa perspectiva, Benveniste (1989, p. 68), diz que todo homem se coloca em sua individualidade enquanto eu por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições lingüísticas inerentes ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele se realiza a cada inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Assim, em

toda língua e a todo o momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível.

A partir da análise das gramáticas, passemos ao exame dos livros didáticos.

4.2 Análise dos livros didáticos

Os livros didáticos de 5ª série do ensino fundamental trabalham praticamente os mesmos conteúdos com pequenas diferenças significativas como, por exemplo, a obra de Cereja (2006) (anexo G) utiliza textos para introduzir o conceito de verbos e as atividades, o que não acontece com o livro de Sargentim (1986) (anexo F).

Verificamos que todos os autores que conceituam o verbo valem-se do critério semântico (ver anexos). Nenhum deles leva em conta o uso dos verbos, o que seria desejável.

Também reportam à morfologia ao mostrarem os paradigmas verbais de conjugação dos diversos tempos. Macambira aponta que um dos problemas na conceitualização do verbo é a definição tradicional adotada pelos livros didáticos, por exemplo, ao dizer que verbo é a palavra que exprime ação fenômeno ou estado, “só tem valor se for encarada na perspectiva do tempo, mas ainda assim, é difícil acreditar que o verbo não exprima outras coisas como, por exemplo, qualidade, no caso do verbo azular.” (MACAMBIRA, 1974, p. 40).

O autor continua sua argumentação afirmando que “é impossível negar que *inundação* e *tiroteio* expressem ação; que *chuva* e *trovão* não sejam fenômenos; que *sono* e *morte* não se admitam como estado; impossível porém afirmar que são verbos. (MACAMBIRA, 1974, p. 41).

Com base nesse propósito, percebemos que os livros didáticos analisados apresentam a categoria verbal a partir do conceito. Talvez, os autores acreditem que a primeira e mais importante informação que se deve saber a respeito de verbo seja o conceito. A partir dessa colocação poderíamos levantar o seguinte questionamento: os alunos do ensino fundamental estariam aptos a aprender o conceito de verbo? Realmente, fica difícil responder. Talvez, esses alunos não teriam capacidade lingüística suficiente para assimilar a definição de verbo porque não teriam ainda um conhecimento gramatical aprofundado.

Para compreendermos melhor a análise responderemos alguns questionamentos a partir da distinção entre constituinte e integrante e a relação entre forma e sentido. Segundo Benveniste (1976, p.135), forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. As suas relações parecem-nos implicadas na própria estrutura dos níveis e na das funções que correspondem a constituinte e integrante.

Quando reduzimos uma unidade aos seus constituintes, reduzimo-la aos seus elementos formais. Pois uma unidade não leva automaticamente a outras unidades. Mesmo na unidade mais alta, a frase, a dissociação em constituintes só evidencia uma estrutura formal, como acontece cada vez que um todo é fracionado em partes. Pode-se encontrar algo de análogo na escrita, que nos ajuda a formar essa representação. Com relação à unidade da palavra escrita, as letras que a compõem, tomadas uma a uma, são apenas segmentos materiais, que não retêm nenhuma porção da unidade. Se compomos sábado pela reunião de seis cubos que têm cada um uma letra, o cubo s, o cubo a, etc. não são portadores nem da sexta parte nem de qualquer fração da palavra como tal. Assim, operando uma análise de unidades lingüísticas, isolamos constituintes somente formais. (BENVENISTE, 1976, p. 135).

O autor indaga:

O que é preciso para que nesses constituintes formais reconheçamos, se for o caso, unidades de um nível definido? É necessário praticar a operação em sentido inverso e ver esses constituintes têm função integrante no nível superior. Tudo se resume nisso: a dissociação leva-nos à constituição formal; a integração leva-nos às unidades significantes. O fonema, discriminador, é o integrante, com outros fonemas, de unidades significantes que o contêm. Esses signos, por sua vez, incluir-se-ão como integrantes em unidades mais altas que são enformadas de significação. As operações da análise vão, em direções opostas, ao encontro ou da forma ou do sentido das mesmas entidades lingüísticas. (BENVENISTE, 135).

Assim, a forma de uma unidade lingüística conforme Benveniste (1976, p.136) define-se como a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior. O sentido de uma unidade lingüística defini-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior.

Forma e sentido aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua. As suas relações mútuas revelam-se na estrutura dos níveis lingüísticos, percorridos pelas operações descendentes e ascendentes da análise e graças à natureza articulada da linguagem.

Desse modo, quando o lingüista, por sua vez, tenta reconhecer os níveis de análise, é levado por uma operação inversa – partindo das unidades elementares- a fixar na frase o nível último. É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. (BENVENISTE, 1976, p.140).

Ao analisar os livros, percebemos que a definição de verbo não é clara, ou seja, que aborde todos os aspectos como morfológico, sintático, semântico e o uso (pragmática). Por exemplo, com relação à pessoa os livros simplesmente informam quantas e quais são as pessoas do verbo (três pessoas do singular eu, tu e ele, três pessoas do plural – nós, vós, eles). E com relação ao número, também a exemplo de pessoa, os livros didáticos estudados apenas informam que o verbo pode se flexionar em número (singular e plural), apontando que devemos sempre usar essa regra para conjugação de um verbo.

Com relação a pessoa, ou seja, os pronomes. Benveniste (1976, p. 288), diz que “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem.” Essa frase nos dá a medida do importante lugar ocupado pelos pronomes no estudo da teoria da enunciação.

No texto sobre a natureza dos pronomes, Benveniste chama a atenção para o fato de que:

Todas as línguas possuem pronomes e, em todas elas se definem como referindo-se às mesmas categorias de expressão (pronomes pessoais, demonstrativos, etc). A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem. (BENVENISTE, 1976, p. 277).

E é como fato de linguagem que Benveniste apresenta os pronomes, enfatizando que essas formas lingüísticas não constituem uma mesma classe formal e funcionalmente como as formas nominais ou as formas verbais, não são, pois, uma classe unitária, “mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos.” (BENVENISTE, 1976, p. 276).

O autor entende que precisamos distinguir os signos que pertencem à sintaxe da língua de outros signos que são característicos daquilo a que chamaremos de as instâncias de discurso, isto é, “os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor.” (BENVENISTE, 1976, p. 277).

Segundo Flores (2008, p. 78) se examinarmos atentamente os pronomes, veremos que é preciso fazer duas distinções: a primeira, entre a classe de pronomes, separando os pessoais

dos demonstrativos, possessivos, interrogativos, indefinidos, etc.; e, a segunda, entre os pronomes pessoais, separando *eu* e *tu* de *ele*, porque a noção de pessoa é própria e somente a *eu* e *tu* e falta em *ele*.

Na classe formal dos pronomes, ele é inteiramente diferente de *eu* e *tu* pela sua função e pela sua natureza. As formas como ele, o, isso, etc., só servem na qualidade de substitutos abreviativos, como na frase, “A Fada-Mãe ficou preocupada, ela ficou preocupada” (anexo B), substituem um ou outro dos elementos naturais do enunciado ou revezam com eles. Assim, não há nada de comum entre a função destes substitutos e dos indicadores de pessoa, *eu* e *tu*. (BENVENISTE, 1976, p. 282).

Consideramos, pois na “Teoria da Enunciação” de Benveniste, como pronomes pessoais somente as formas lingüísticas *eu* e *tu*. Ele pertence à sintaxe da língua é considerado como não-pessoa. “É preciso destacar que uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível, e é por isso que encontramos os pronomes pessoais entre os signos de qualquer língua.” (BENVENISTE, 1976 p. 287).

Ao designar um locutor, *eu* institui *tu* como alocutário, que também tem como referência o ato de discurso no qual é pronunciado.

Assim, pois, é ao mesmo tempo original e fundamental o fato de que essas formas *pronominais* não remetam à *realidade* nem a posições *objetivas* no tempo ou no espaço, mas à enunciação, cada vez única que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego. (BENVENISTE, 1976, p. 280).

Vimos, então, “que *eu* e *tu* são pessoas, enquanto *ele* é não-pessoa. Falta-nos, portanto, falar do *nós* e *vós*.” (FLORES, 2008, p. 78).

Para a “Teoria da Enunciação” de Benveniste, *nós* não é plural de *eu*, assim como *vós* não é plural de *tu*. A unicidade e a subjetividade inerentes a *eu* contradizem a possibilidade de uma pluralização. Não podemos ter vários *eu* concebidos pelo próprio *eu* que fala, portanto *nós* não pode ser a multiplicação de objetos idênticos, mas sempre uma união entre o *eu* e o *não-eu*, seja quem for o *não-eu*. (FLORES, 2008, p. 79).

Portanto, o *nós* entendido na teoria da enunciação forma uma totalidade, porém os componentes não se equivalem: há em *nós* um *eu* que predomina, porque só alcançamos *nós* a partir de *eu*, que seja sujeita o *não-eu*, logo a presença do *eu* é constitutiva de *nós*. “*Nós* não é um eu quantificado ou multiplicado, é um eu dilatado além da pessoa estrita, ao mesmo tempo acrescido e de contornos vagos.” (BENVENISTE, 1976, p. 258).

Tanto o uso de nós se amplifica em uma pessoa mais solene, com maior autoridade no *nós* majestático, quanto se amplifica em uma pessoa mais difusa, com contornos indefinidos no *nós* de orador ou de autor. A mesma análise é feita para *vós*, tanto no uso coletivo quanto no uso de polidez a passagem do *tu* ao *vós* exprime pessoa generalizada. Em outras palavras, a pessoa alocutada é tomada com distanciamento e ou imprecisão³⁹.

Benveniste analisa a enunciação a partir da diferença de natureza no paradigma lingüístico dos pronomes pessoais *eu/tu/ele*. Para o autor, apenas uma parte destes pronomes indica as pessoas do discurso, a saber, os pronomes *eu/tu*. Tal diferença marca uma ruptura interna à língua, separando, de um lado, um modo subjetivo de significar através da indicação de não-pessoa, representado pelo pronome *ele*. (FLORES, 2008, p. 80).

Segundo Benveniste (1976, p. 281), esta ruptura no interior de um dos paradigmas da língua propaga-se a outros paradigmas são, antes de quaisquer outros, aqueles que, na instância de discurso de uma determinada língua, tem relação direta com a classe de pronomes. Um destes é a classe de verbos. A categoria de pessoa, uma das categorias internas à flexão do verbo, atesta o fato de que a ruptura semântica existente no paradigma verbal na instância de uso, por exemplo, *eu jogo/tu joga/ele joga...* (anexo E).

Além desta constatação, o autor observa que outras categorias internas ao verbo possuem estatuto subjetivo. Assim, o verbo, em todas as suas categorias (aspecto, tempo, pessoa, gênero, etc.), apresenta um modo de significação subjetivo ou um modo de significação objetivo, se fizer parte, respectivamente, de uma instância de discurso contendo *eu* ou contendo *ele*. (FLORES, 2008, p. 80).

Benveniste reconhece que a existência de pronomes e seus significados de indicação das *pessoas do discurso* é um problema da linguagem mais do que de línguas, devido à universalidade desta categoria de *pessoa* aplica-se igualmente ao verbo. Para o autor, “não parece que se conheça uma língua dotada de um verbo na qual as distinções de pessoa não se marquem de uma ou de outra maneira nas formas verbais.” (BENVENISTE, 1976, p. 250).

³⁹ Para ilustrar a questão, trazemos exemplos de Fiorin (2000, p. 94-96) “dizer *tu* ou *vós* significa dar a si mesmo e ao outro um dado estatuto social [...] trata-se por *tu* os que pertencem a mesma esfera de reciprocidade e por *vós* os que não pertencem a ela”. Assim o *tu* apresenta-se na esfera da amizade ou proximidade do locutor; o *vós* apresenta-se fora do domínio. Ainda, segundo o autor, o *nós* majestático emana de altas autoridades civis ou eclesiásticas como, na frase, *Nós*, em *nosso pontificado...* O *nós* evita que se crie uma esfera de reciprocidade com o *tu* e, dessa forma, que se tome a autoridade como uma subjetividade em meio a outras. Finalmente Fiorin trata do *nós* de autor – que podemos identificar ao *nós* de orador em Benveniste – dizendo que esta forma aparece em obras científicas. Seu uso mostra que o locutor procura diluir seu nome em meio à comunidade científica da qual emana o saber, a Ciência (FLORES, Valdir do Nascimento. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008).

O autor comprova sua concepção apresentando a análise da conjugação verbal de línguas descritas tradicionalmente como comportamento verbo indiferenciado para as pessoas do discurso. Em coreano e em algumas línguas paleo-siberianas, as formas verbais não distinguem pessoa. No primeiro caso, no entanto, o emprego dos pronomes contribui para indicar variações no verbo. No segundo, os modos mostram uma oposição entre a primeira pessoa e a não primeira pessoa do singular.

Benveniste conclui, assim, que a marcação de três desinências verbais indicando as pessoas do discurso, própria das línguas indo-européias (em que se encontram línguas como o francês e o português), é uma anomalia. Portanto, a característica universal das línguas é a oposição formal existente entre formas verbais de primeira pessoa e de não-pessoa. (FLORES, 2008, p. 81).

A análise de Benveniste, como vimos, não toma o verbo isoladamente, como as tradicionais análises de língua coreana, mas sua expressão na instância de discurso que o contém, a língua em uso. (FLORES, 2008, p. 81).

Em “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (1976, p. 248), Benveniste mostra que a terceira pessoa goza de uma situação especial na conjugação e que, portanto, as três pessoas não têm o mesmo estatuto. Nas diferentes línguas, sempre é ela que é empregada quando não designa a pessoa, notadamente na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado enquanto puro fenômeno cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Há traços comuns à primeira e à segunda pessoas que as diferenciam da terceira. Em primeiro lugar, o eu e o tu são cada vez únicos, enquanto o ele pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum.

O autor acrescenta que em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação. (BENVENISTE, 1976, p. 247).

Para concluir seu pensamento, Benveniste diz que “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria pessoa.” (BENVENISTE, 1976, p. 247).

Seguindo a análise, verificamos que os livros informam que o verbo tem três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo, sendo o indicativo o modo da certeza, o subjuntivo o modo da dúvida e o imperativo o modo da ordem, do pedido.

Além disso, também dizem que o verbo tem três tempos (presente, passado e futuro), sem ainda falar em conjugação dos tempos verbais, apesar de a maioria deles falarem em tempo e, imediatamente, após apresentarem paradigmas de conjugação verbal. Desse modo, todos os livros analisados tratam apenas do tempo flexional.

Benveniste (1989, p. 81), observa que todas as descrições lingüísticas consagram um lugar freqüentemente importante ao “emprego das formas”. O que se entende por isso é um conjunto de regras fixando as condições sintáticas nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis. Estas regras de emprego são articuladas a regras de formação indicadas antecipadamente, de maneira a estabelecer uma certa correlação entre as variações morfológicas e as latitudes combinatórias dos signos (acordos, seleção, mútua, preposições e regimes de nomes e dos verbos, lugar, ordem, etc.). Como as escolhas estão limitadas de uma parte e de outra, parece que se obtém assim um inventário que poderia ser, teoricamente, exaustivo, dos empregos como das formas, e em conseqüência uma imagem pelo menos aproximativa da língua em emprego.

Podemos pensar os modos verbais, a partir da teoria da enunciação que segundo Benveniste (1989, p. 86), além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas. Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções. É, em primeiro lugar, a interrogação, que é uma enunciação construída para suscitar uma “resposta”, por um processo lingüístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento com dupla enterrada. Todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, seqüência, entonação, etc., derivam deste aspecto da enunciação.

De modo semelhante distribuir-se-ão os termos ou formas que denominamos de intimação: ordens, apelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo, que implicam uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 86).

Menos evidente talvez, mas também certo, é o fato de a asserção pertencer a este mesmo repertório. Em seu rodeio sintático, como em sua entonação, a asserção visa a comunicar uma certeza, ela é a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação, ela tem mesmo instrumentos específicos que a exprimem ou que a implicam, as palavras sim e não afirmando positivamente ou negativamente uma proposição. A negação como operação lógica é independente da enunciação, ela tem sua forma própria, que é não. Mas a partícula assertiva não, substituta de uma proposição, classifica-se como a partícula sim, com a qual ela reparte o estatuto, nas formas que dizem respeito à enunciação.

De modo mais amplo, ainda que de uma maneira menos categorizável, organizam-se aqui todos os tipos de modalidades formais, uns pertencentes aos verbos, como os “modos”

(optativo, subjuntivo) que enunciam atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia (expectativa, desejo, apreensão), outros à fraseologia (“talvez”, “sem dúvida”, “provavelmente”) e indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc., ou, deliberadamente, recusa de asserção. (BENVENISTE, 1989, p. 86-87).

Benveniste (1976, p. 261), no capítulo que trata das relações de tempo no verbo francês, inicia a reflexão sobre os tempos verbais, afirmando que as categorias “presente, passado e futuro” não dão conta das realidades de emprego e são suficientes para organizá-las.

O autor propõe, então, a distribuição dos tempos em dois sistemas distintos e complementares, a partir de dois planos de enunciação: a histórica e o da enunciação discursiva. Para ele, “a enunciação *histórica*, hoje reservada à língua escrita, caracteriza a narrativa dos acontecimentos passados. Trata-se da apresentação dos fatos sobrevividos a um certo momento do tempo, sem nenhuma invenção do locutor na narrativa.” (BENVENISTE, 1976, p. 261-262, grifo autor).

Nesse contexto, Benveniste define narrativa histórica como o modo de enunciação que nunca será “autobiográfico”, ou seja, o locutor não está presente na narrativa e, portanto, o historiador não dirá jamais eu nem tu nem aqui nem agora. Os acontecimentos narram-se por si, pois “na narrativa histórica estritamente desenvolvida, só se verificarão formas de terceira pessoa.” (BENVENISTE, 1976, p. 262), a qual não se opõe a nenhuma outra, é vista como ausência.

Já o plano do discurso apresenta algumas distinções em relação ao plano histórico. Discurso para Benveniste é “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro.” (BENVENISTE, 1976, p. 267).

Há neste plano, portanto a presença de um locutor e de um ouvinte. O discurso é tanto escrito como falado.

Na prática, passa-se de um ao outro instantaneamente. Cada vez que, no seio de uma narrativa histórica, aparece um discurso, quando o historiador, por exemplo, reproduz as palavras de uma personagem ou intervém, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos, se passa a outro sistema temporal, o do discurso. (BENVENISTE, 1976, p. 267).

O discurso utiliza todas as formas pessoais do verbo: *eutulele* e, diferente da narrativa histórica (na qual não intervindo o narrador, a terceira pessoa não se opõe às outras porque é,

na verdade, a ausência de pessoa), nele a não-pessoa *ele* se opõe ao *eu* e ao *tu*. No discurso, todos os tempos verbais são possíveis, exceto o aoristo⁴⁰ que é especificamente da história.

Benveniste acrescenta que em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas de conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação. O autor diz que “o verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria pessoa.” (BENVENISTE, 1976, p. 247).

Assim, há uma oposição entre os paradigmas com tempos de comando como presente, na enunciação de discurso, e o passado absoluto, na enunciação histórica, devido à categoria de pessoa, há os tempos comandados. A título de exemplo, citamos o tempo futuro. Esse é um tempo comandado pela presença do locutor, pois seu uso implica modalidades subjetivas de obrigação, prescrição, previsão, etc. (FLORES, 2008, p. 87).

Outro aspecto observado nos livros didáticos de Mesquita & Martos e Cereja & Magalhães (anexos F e G) condiz ao fato dos autores chamarem a atenção dos estudantes que para saber os verbos não é preciso decorá-los e só apenas usar o modelo de conjugação. Acreditamos que esse tipo de instrução não conduz ao exercício real de uso da língua servindo apenas para reconhecer e classificar os tempos verbais. Distantes do uso da língua vêem-se que não se priorizam informações que levem o aluno a refletir sobre o que está aprendendo.

Benveniste destaca que o emprego da língua está relacionado a um

“[...] mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é aprender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessária que nos passa despercebido. O fenômeno a que ele se refere é a enunciação, ou seja, o fato de se ‘colocar em funcionamento a língua.’” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Caso o emprego das formas é algo constituído na relação entre o locutor e a língua, essa relação, no entender de Benveniste (1989), produz marcas lingüísticas, que ele denominou de “caracteres lingüísticos da enunciação”. Por isso, o autor trabalhou o conceito de enunciação no aparelho formal da realização da língua, a qual só é realizada quando “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor.” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Os pronomes pessoais e demonstrativos, os advérbios de tempo e lugar, os tempos verbais, adquirem o estatuto de “indivíduos lingüísticos”, pois nascem de uma enunciação,

⁴⁰ É aquele que traz a idéia de anterioridade do momento do acontecimento fora da pessoa de um narrador. (Benveniste, 1991, p. 270).

isto é, “são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo.” (BENVENISTE, 1989, p. 85).

Nos livros didáticos analisados encontramos tabelas ou quadros de verbos conjugados em diferentes tempos e modos, isso reitera o valor meramente classificatório e de fixação da estrutura da categoria verbal.

Talvez muitos autores acreditem que visualizando o conteúdo o aluno irá internalizá-lo com mais facilidade. Diante disso, Travaglia afirma que:

Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários ao trabalho com um fato da língua. Quase sempre, tem-se exercícios isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo deste tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua. (TRAVAGLIA, 1998, p. 121).

Acrescente-se a isso o fato de que os livros estudados aplicam exercícios a partir de frases isoladas. Neles, a conjugação de verbos se dá através de paradigmas sem outro objetivo maior, o trabalho com o tempo e o modo verbal é feito sem atentar para o seu uso, enfim, atividades que ignoram o uso da língua.

No livro de Cegalla (anexo D), o autor não aborda atividades relacionadas ao verbo. Há somente a teoria e o aspecto classificatório, não induzindo o aluno a nenhuma reflexão sobre o conteúdo. Nessa mesma perspectiva, Sargentim (anexo E) propõe aos alunos uma atividade sobre verbos em que o educando tem de diferenciar o pretérito perfeito do pretérito imperfeito do modo indicativo. Isso mostra que o conceito é mais importante que a aplicação de fato.

Em relação ao modo verbal, Cereja & Magalhães (anexo G) tentam mostrar a utilização dos modos, em especial do imperativo, em diferentes tipos de textos, o que parece proveitoso e necessário, pois exige a reflexão do aluno. No entanto, fazemos aqui uma ressalva: os autores trabalham apenas um uso de forma mais detalhada e somente pincelam um pouco sobre cada modo verbal, mas de forma bem sucinta. Dessa forma, Flores diz que:

[...] o cientista, ao delimitar o lugar teórico do qual fala, determina a relação que estabelece com os fatos lingüísticos. Nesse sentido, não existe um fenômeno lingüístico *a priori* a ser estudado, mas qualquer fenômeno que já tenha sido estudado por outras lingüísticas pode receber o “olhar” da lingüística da enunciação, basta que, para isso, seja contemplado com

referência às representações do sujeito que anuncia, à língua e a uma dada situação. Eis o *corpus*. (2001, p. 58)

Como em enunciação, o ponto de vista teórico releva a cena enunciativa, e Flores (2001, p. 59) conclui que se justifica “dizer que tal ponto de vista define a relação que o cientista estabelece com fatos lingüísticos. Eis o método.”

Entendidos, então, *corpus* e método, é preciso analisar as ocorrências que se encontram no corpus, e para tal temos que considerar o que Flores e Silva (2000, p.54) definem como “o mínimo necessário para uma análise enunciativa: ato individual da enunciação, a situação em que ele se realiza e os instrumentos de sua realização.” Como cada ato é único, uma análise na Teoria da Enunciação deve “procurar, em cada enunciado, o que cada um pode revelar sobre o sentido que o sujeito atribui, criando uma referência única relativa a eu-tu-aqui-agora”.(Lichtenberg, 2001, p. 172).

Cereja & Magalhães (2006, p. 20) afirmam que, durante muitos anos, a Lingüística desenvolveu seus estudos tomando como referência a clássica dicotomia entre língua e fala, estabelecida por Saussure. Vendo a fala⁴¹ como efêmera e individual, Saussure colocou-a em segundo plano para deter-se aos estudos da língua, vista como um sistema estável de signos e regras. Os estudos de enunciados, portanto, interessavam como exemplos dos mecanismos existentes na língua, sejam os de funcionamento, sejam os de construção de sentido.

Observando o anúncio (ANEXO G) pela perspectiva enunciativa, verificamos, primeiramente, que não é constituído apenas por linguagem verbal. A imagem de um lugar bonito e maravilhoso reforça a idéia de conhecê-lo. Pela imagem e pela linguagem escrita poderíamos dizer que o anúncio é uma pequena narrativa. E o locutor do anúncio chama a atenção do leitor (o interlocutor) para que conheçam esse lugar bonito.

Nessa perspectiva Benveniste, em seu célebre artigo “Da subjetividade na linguagem” (1976), diz que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. (BENVENISTE, 1976, p. 286).

A subjetividade é a “capacidade do locutor para se propor como sujeito” e, por conseguinte, a subjetividade estabelecida na fenomenologia ou na psicologia é apenas a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem: “é ‘ego’ quem diz ‘ego’”. Encontramos aqui o fundamento da ‘subjetividade’, que se determina pelo estatuto lingüístico

⁴¹ Ferdinand Saussure colocou-a em segundo plano não por julgá-la menos importante, mas por escolher estudar a língua.

da ‘pessoa’”. (BENVENISTE, 1976, p. 286). O *eu* existe por oposição ao tu e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis *eu/tu*.

A linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo a si mesmo como *eu* em seu discurso. Dessa forma, *eu* estabelece uma outra pessoa, aquela que, completamente exterior a mim, torna-se meu eco ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 1976, p. 286).

A categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso. Assim, o *eu* não se refere nem a um indivíduo nem a um conceito, ele se refere a algo exclusivamente lingüístico, ou seja, ao “ato de discurso individual em que *eu* é pronunciado e designa seu locutor.” (BENVENISTE, 1976, p. 286). O fundamento da subjetividade está no exercício da língua, pois seu único testemunho objetivo é o fato de o *eu* enunciar-se. (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. A enunciação é de fato, o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do “ego”. (FIORIN, 1999, p. 42).

Assim, a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir nem ser empregados no uso cognitivo da língua. É preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação cria e em relação ao “aqui-agora” do locutor. Por exemplo: o “eu”, o “aquele”, o “amanhã” da descrição gramatical não senão os nomes metalingüísticos de *eu*, *aquela*, *amanhã* produzidos na enunciação. (BENVENISTE, 1976, p. 86).

Mais uma vez recorremos a Benveniste que afirma que “a enunciação é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta.” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Podemos observar que, mesmo com o avanço lingüísticas, os autores desses livros didáticos recaem em explicações mecânicas e repetitivas de caráter classificatório. Por exemplo, no LD de Cereja & Magalhães (anexo G) percebemos que as categorias tempo,

pessoa e lugar não são trabalhadas. Quem fala com quem? O que diz? Como diz? Quando diz? Refere-se a quê? Quando? Isso mostra que não se estabelece relação de simultaneidade ou seqüencialidade dos fatos.

Outro exemplo, na tira de Mafalda (anexo G), se trocássemos o tempo verbal, será que não poderíamos ter outro sentido? E na receita, que marcas lingüísticas amparam o tempo verbal da receita? Que outras marcas lingüísticas (expressões) auxiliam na construção do contexto (tempo e lugar) de uma receita?

Indubitavelmente, entendemos que cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. (BENVENISTE, 1989, p. 90). Ainda, para o autor em questão, a enunciação é responsável por dar existência a elementos como o eu, o aqui e o agora, pois esses termos só existem na enunciação, fora dela são termos que não tem referência, então, não tem sentido.

Em linhas gerais, percebemos que mesmo com o avanço lingüístico e metodológico os LD após três décadas apresentam as mesmas prioridades: “o certo X o errado”. Além disso, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como discurso. Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

Enfim, os conceitos e atividades propostas por esses livros são muito superficiais para que um aluno de 5ª série realmente reflita sobre o uso da língua.

Com certeza, essas análises não estão acabadas, pois sempre podemos dizer e pensar sobre a língua em uso. O importante é a tentativa de chamar a atenção para o ensino do verbo, através dos materiais didáticos que estão nas salas de aulas que na sua esmagadora maioria não se preocupam, em ver a língua numa perspectiva enunciativa.

Na verdade, o ensino da língua tem de se pautar numa perspectiva de uso para que os alunos possam refletir e entender a língua nas mais diferentes e diversas situações. E que somente analisar a descrição do verbo nos materiais didáticos não busca a construção de sentidos e que estes não se realizam *a priori*, mas no texto/discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da amplitude das questões envolvidas no ensino do verbo, da vastidão de definições e as dificuldades gerais de se trabalhar o assunto no Ensino Fundamental, queremos destacar que por ser uma questão tão ampla, um pequeno estudo como esse não seria capaz de esgotar todas as possibilidades de estudo e análise.

Por meio da análise das gramáticas e dos livros didáticos, podemos constatar o quanto o ensino do verbo no ensino fundamental tem sido reducionista no que se refere aos tópicos abordados neste trabalho, uma vez que dá pouca ou quase nenhuma atenção ao uso da língua.

As análises realizadas no capítulo 4 evidenciam que os livros didáticos observados priorizam exercícios a partir de frases isoladas, ou seja, o texto não é tomado como uma possibilidade de se construir uma situação real de comunicação em que se tem o uso da língua. Evidenciamos nas análises que a conjugação de verbos se dá através de paradigmas, sem outro objetivo maior, e que o trabalho com o tempo verbal é feito sem atentar para o seu uso. Além disso, mesmo com o avanço nos estudos lingüístico, com a constante apresentação de novas metodologias de ensino, os livros didáticos - após três décadas - apresentam as mesmas prioridades: “o certo X o errado”, ou seja, uma visão prescritiva no ensino da língua. Não percebemos uma perspectiva enunciativa, muito menos discursiva no ensino de categorias gramaticais – neste caso o verbo – nos materiais didáticos observados.

Acreditamos que o ensino de português como língua materna requer situações de uso efetivo da linguagem, o mais próximo da situação comunicativa, para que dessa forma o aluno entenda, por exemplo, a função de um verbo no texto. Flores (2008, p.180) afirma que a Lingüística da Enunciação propõe um olhar diferente sobre a materialidade da língua, vendo-a como produtora de sentido e referência em relação a sujeitos, espaço e tempo.

O ensino de português como língua materna requer situações de uso efetivo da linguagem o mais próximo possível da situação comunicativa, que mostrem ao aluno que o português que ele aprende na escola, ou que pelo menos a escola se propõe ensinar, a norma padrão, serve para algo a mais do que fazer as provas ao final de cada trimestre.

Desse modo, o ensino de língua portuguesa é um desafio para a escola e para os professores de língua materna. Esses precisam buscar formas para superar as dificuldades que encontram ao ensiná-la durante o processo ensino/aprendizagem.

A sala de aula deve ser um laboratório que aflora idéias e situações tanto por parte do aluno quanto pelo professor. O professor precisa ter a capacidade de administrar esse mundo complexo em que os atores sociais estão envolvidos no mesmo contexto. É preciso que os responsáveis pela educação discutam com os professores formas de acompanhamento continuado do ensino da língua, para que este efetivamente contribua para a formação de usuários da língua materna assumam a palavra e produzam textos adequados às várias necessidades do exercício da cidadania.

Como já dissemos anteriormente, o que propomos nessa pesquisa, é dar o primeiro passo para obtermos um ensino/aprendizagem de qualidade. Também queremos deixar claro que a nossa intenção não é criticar o livro didático, mas mostrar como usá-lo e vê-lo no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo.(Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Lingüística Geral I. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1976.

_____. Problemas de Lingüística Geral II. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino da língua portuguesa e contextos históricos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos estudos lingüísticos: Gramática Hindu e Gramática na Idade Moderna. Campinas, SP: Pontes, 1975.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA, J. M. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure. 9ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968. (Coleção de Teses, 6).

CEGALLA, Domingos Paschoal. Português Fundamental para a 5ª série do ensino de primeiro grau de Domingos. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 5ª série: língua portuguesa. 3ª ed. São Paulo: Atual, 2006.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. O tempo nos verbos do português. São Paulo: Parábola, 2005.

COSERIU, Eugenio. Teoria da Linguagem e lingüística geral. 2ªed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

_____. Teoria da Linguagem e Lingüística Geral. 1ªed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSTA, Sônia Bastos Borba. O aspecto em Português. São Paulo: Contexto, 1990.

CUNHA, Celso. Uma política do Idioma. 5ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (Coleção diagrama - 3).

DIAS, Luiz Francisco. O Estudo de classes de Palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: Dionísio, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação: as categorias se pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática 1999.

_____. A linguagem em uso. In: Fiorin, José Luiz. Introdução à Lingüística I: Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004.

FLORES, Valdir do Nascimento. Introdução à Lingüística da enunciação. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Enunciação e gramática. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução (primeira parte). Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 36, n. 4, dez.2001, p.7-67.

FLORES, V.; SILVA, S. Aspecto Verbal: uma perspectiva enunciativa do uso da categoria no português do Brasil. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 35, n.3, set. 2000, p. 35-67.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos Estudos do português no Brasil: A gramatização Brasileira. In: ORLANDI, Eni P. (orgs.). Língua e Cidadania: o Português no Brasil.Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. (orgs.). Língua e Cidadania: o Português no Brasil.Campinas: Pontes, 1996.

ILARI, Rodolfo. A expressão do tempo em Português. 2.ed. São Paulo: Contexto:2001.

JAKOBSON, R.. A concepção de significação gramatical segundo Boas, in: *Linguística e comunicação*. Trad.: J.P. PAES e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix e Edusp, 1969, p. 87-97.

KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1985.

LEITE, Marli Quadros. O Nascimento da Gramática Portuguesa: Uso & Norma. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

LICHTENBERG, S. Usos indefinidos do Português: uma abordagem enunciativa. Porto Alegre, 2001a. Dissertação (Mestrado em Teorias do texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LUFT, Celso Pedro. Língua e Liberdade: por uma nova concepção materna e seu ensino. Porto Alegre: L&M, 1985.

MACAMBIRA, José Rebouças. A estrutura morfossintática do Português. São Paulo: Pioneira, 1974.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. O papel da Linguística no ensino de línguas. Anais do I Encontro de Estudos Linguístico- Culturais da UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de Gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MELO, G. Chaves de. Gramática fundamental da língua portuguesa. Rio de Janeiro: livraria Acadêmica, 1970.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. Português: Linguagem & Interação. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

.NASCENTES, A. O idioma nacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A Vertente Grega da Gramática Tradicional: Uma visão do pensamento Grego sobre a linguagem. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. Examinando os caminhos da disciplina Lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores. Anais da 18 Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Salvador: UFBA, 2000.

_____. A Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. Texto e Gramática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Gramática de Usos do Português. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. O livro didático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, Fernão. Língua e funcionalidade em Fernão de Oliveira. Gramática da linguagem portuguesa. Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000.

ORLANDI, Eni P.(org.). História das Idéias Lingüísticas. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001.

PAVEAU, Marie- Anne; SARFATI, Georges-Élia. As grandes teorias da lingüística: a gramática comparada à pragmática. Trad. M.R. Gregolin etal. São Carlos: Claraluz, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Lingüística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). Introdução à Lingüística I: Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 20002.

PEREIRA, E. C. Gramática expositiva. Curso superior. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

PINILHA, Maria da Aparecida de. Classes de Palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTES, E. Estrutura do verbo no português coloquial. Petrópolis: Vozes, 1972.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (coord.). Apresentação de trabalhos científicos: Normas e orientações práticas. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. O ensino de gramática na escola: suas relações com o signo lingüístico e com a articulação do pensamento na língua. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade federal de Uberlândia, Minas Gerais, 1999.

ROCHA, Neusa Maria Henriques. O ensino da sintaxe: realidade e utopia no livro didático. Passo Fundo: UPF, 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. 38ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

RUIZ, Eliana. O livro didático de língua portuguesa- didatização e destruição da atividade lingüística. Em: Trabalhos em lingüística aplicada. UNICAMP/IEL/ DLA, nº 07, 1986, p. 81-88.

SANTOS, A. J. O tempo e o aspecto verbal no indicativo em português, in: Littera, n. 10, 1974, p. 55-74.

SARGENTIM G. Hermínio. Atividades de comunicação em língua portuguesa: 5ª série. 6ª ed. São Paulo: IBEP, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. 22ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: ensaios. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 31-76.

_____. Ensinando comunicação em Língua Portuguesa no 1º grau- sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries.

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006.

STAUB, Agugostinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão. Lingüística Aplicada ao Ensino de Português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Ensino de Gramática descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

WEEDWOOD, Bárbara. História concisa da Lingüística. São Paulo: Parábola, 2002.