



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Romulo Flores Dias Bolivar

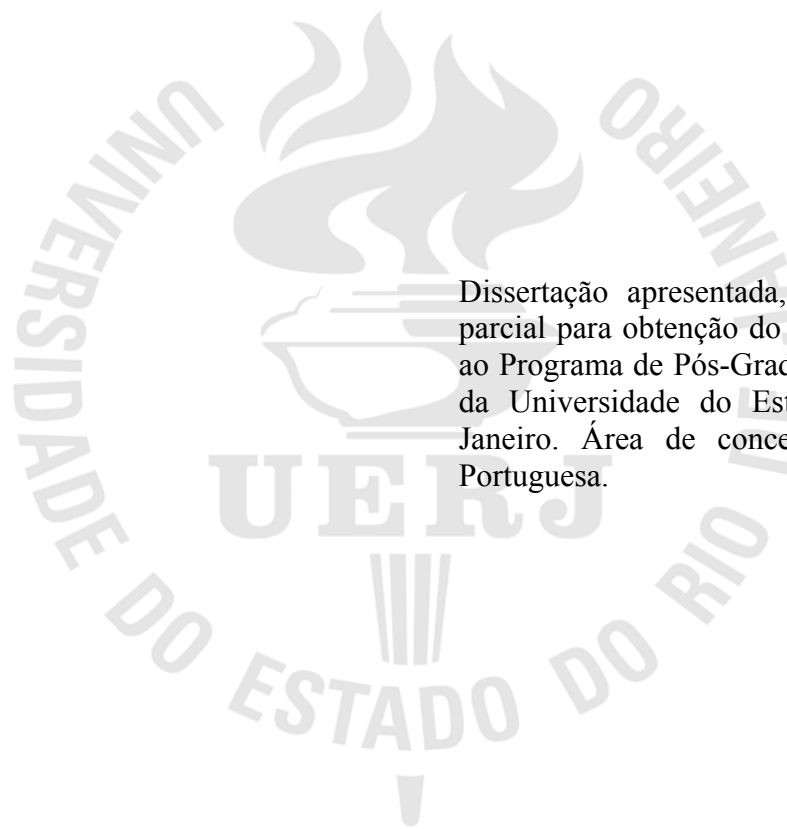
**A contribuição da Revista Língua para o ensino:  
o caso da Pontuação**

Rio de Janeiro

2013

Romulo Flores Dias Bolivar

**A contribuição da Revista Língua para o Ensino:  
o caso da Pontuação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH-B

B689 Bolivar, Romulo Flores Dias.  
A contribuição da Revista Língua para o ensino: o caso da pontuação/ Romulo Flores Dias Bolivar. – 2013.  
125 f.

Orientadora : Darcília Marindir Pinto Simões.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Pontuação – Teses. 3. Revista Língua Portuguesa – Teses. I. Simões, Darcília Marindir Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Romulo Flores Dias Bolivar

**A contribuição da Revista Língua para o ensino:  
o caso da pontuação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovado em 27 de março de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Darcília Marindir Pinto Simões(Orientador)

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vania Lúcia Rodrigues Dutra

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Claudio Artur de Oliveira Rei

Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2013

## DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores que passaram pela minha vida – como meus mestres, como meus alunos ou como colegas – e que amam o ensino como eu. Em especial, às Professoras Doutoradas Sirlea Reis (*in memoriam*) e Maria Julia Ururahy (*in memoriam*), pelos exemplos de dedicação na ajuda ao próximo.

## AGRADECIMENTOS

*A Deus*, por minha missão nesta vida: ensinar.

*À minha família*, pelo carinho, incentivo e apoio.

*Ao companheiro Leandro*, pela contribuição na realização desta Dissertação.

*Aos meus amigos*, por acreditarem em mim. Em especial, a Rosane Reis e Ana Poltronieri – minhas amigas e parceiras, pela ajuda no desenho e na materialização deste projeto.

*Ao corpo docente do Curso de Especialização em Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, pelo legado inestimável aos estudos filológicos no Brasil e, particularmente, à minha vida acadêmica.

*Aos professores do Curso de Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ*, em especial, a José Carlos de Azeredo, Claudio Cezar Henriques, Vania Dutra e Tânia Camara, pela generosidade com que dividem tanto conhecimento com seus discípulos.

*À Darcilia Simões*, minha ORIENTADORA – com todas as letras em maiúsculo –, pela competência, dedicação, presença, exigência e solicitude, que ultrapassam os muros da faculdade, os horários de orientação, as obrigações acadêmicas.

Muito obrigado!

## RESUMO

BOLIVAR, Romulo Flores Dias . *A contribuição da Revista Língua para o Ensino: o caso da pontuação*. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Nesta dissertação, propusemos a análise de artigos sobre pontuação publicados pela *Revista Língua Portuguesa* direcionados aos professores de Língua Portuguesa e afins. Este estudo parte da observação de que muitos desses profissionais, sem condições de se submeter a processos de capacitação especializada ou formação continuada, lançam mão dessas publicações como supostos recursos de atualização em relação às informações pertinentes à prática de ensino. A Revista, no entanto, não restringe seu público-alvo aos professores: é voltada também a estudantes, funcionários de órgãos governamentais e secretarias, curiosos do assunto, principalmente executivos e jornalistas. Nesse sentido, o conceito de *Recepção e Compreensão Responsiva* (BAKHTIN, 1929), em consonância com a *Teoria de Dialogismo do Texto Escrito* (SAUTCHUK, 2000) e com a *Teoria da Iconicidade Verbal* (SIMÕES, 2009), fomentou a comprovação – por meio de marcas dialógicas materializadas na superfície de nossos textos-cópus – da participação desse professor como um tipo específico de interlocutor. Desse modo, confrontamos as dissonâncias teórico- gramaticais propaladas nos artigos à bibliografia de autoridade não só no tema principal – pontuação – como em subtemas que atravessavam os escritos em análise como *tema, função sintática, estilística, conjunção e considerações sobre fala e escrita*. Para isso, contamos com o aporte teórico que expõe desde a abordagem tradicional dos cânones gramaticais da nossa língua até as Gramáticas modernas. Além disso, teóricos de diferentes linhas nos ajudaram a registrar o equívoco dos articulistas arrolados, ao se basearem em visões infieis, parciais ou truncadas do que discutiam.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Descrição e Ensino. Pontuação. Revista Língua. Orientação técnica. Equívocos gramaticais.

## ABSTRACT

In this Master thesis, we proposed an analysis of articles about scoring published by *Língua Portuguesa* magazine and addressed to teachers of Portuguese Language and the like. This study starts from the observation that many of these professionals, unable to undergo specialized training processes or continued education, make use of these publications as alleged update capabilities in relation to information pertinent to the practice of teaching. The Magazine, however, does not restrict its target audience to teachers: it is also aimed at students, employees of government agencies and departments, curious subject, especially executives and journalists. In this sense, the concept of Responsive Reception and Understanding (BAKHTIN, 1929), in line with the theory of Dialogism Written Text (SAUTCHUK, 2000) and the Theory of Verbal Iconicity (SIMÕES, 2009), helped us to prove - through brand dialogical materialized on the surface of our texts corpus - the participation of teacher as a specific type of interlocutor. Thus, confront dissonance theory and grammatical articles divulged in the bibliography of authority not only in the main theme - score - as in subthemes that crossed the writings on the theme analysis, syntactic function, stylistic considerations conjunction and speaking and writing. For this, we rely on the theoretical support that exposes the traditional approach since the canons of grammar of our language until modern grammars. Moreover, different theoretical lines helped us to register the mistake of the listed writers, the visions are who his analysis on infidels, partial or truncated arguments.

Keywords: Portuguese Language. Description and Teaching. Score. *Língua Portuguesa* Magazine. Technical Guidance. Misconceptions grammatical.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LE	LEITOR-EXTERNO
IE	INDIVÍDUO-ESCRITOR
II	INDIVÍDUO-INTERLOCUTOR
TIV	TEORIA DA ICONICIDADE VERBAL
LP1	LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfis de assinantes da Revista Língua.....	13
Tabela 2 – Modelo de textualização por Sautchuk (2003).....	36
Tabela 3 – Correntes estilísticas por Rei (2007).....	52
Tabela 4 – Indicadores da presença do interlocutor – Texto 1 .....	87
Tabela 5 – Indicadores da presença do interlocutor – Texto 2 .....	92
Tabela 6 – Indicadores da presença do interlocutor – Texto 3.....	97

## SUMÁRIO

	<b>PALAVRAS PRELIMINARES.....</b>	12
1	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	18
1.1	<b>Construção de Nossa Perspectiva para Análise.....</b>	23
1.2	<b>A Teoria da Iconicidade Verbal.....</b>	24
1.3	<b>O Dialogismo Bakhtiniano.....</b>	28
1.4	<b>A Dialogia na Produção do Texto Escrito.....</b>	33
2	<b>ANÁLISE DO CÓRPUS.....</b>	38
2.1	<b>Texto 1 - Polêmica vírgula do "e".....</b>	38
2.2	<b>Da análise gramatical.....</b>	40
2.3	<b>A gramática e o uso do e:.....</b>	45
2.4	<b>Abordagem estilística e compreensão do uso especial dos recursos linguísticos:.....</b>	46
2.5	<b>Uma análise semântico-discursiva.....</b>	55
2.6	<b>Texto 2 - Lição de casa. “A vírgula pela fechadura”.....</b>	60
2.7	<b>Análise gramatical.....</b>	62
2.8	<b>Texto 3 - Ensino. “Erro por um fio”.....</b>	75
2.9	<b>Breve revisão sobre fala e escrita.....</b>	78
2.10	<b>Contradições na Explicação Proposta no Texto 3.....</b>	80
3	<b>DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O PROFESSOR DE LP1.....</b>	87
3.1	<b>Dos Fragmentos do Texto 1.....</b>	88
3.2	<b>Dos Itens Lexicais.....</b>	89
3.3	<b>Da Polifonia.....</b>	91

3.4	<b>Dos Fragmentos do Texto 2</b> .....	93
3.5	<b>Dos Itens Lexicais</b> .....	93
3.6	<b>Da Polifonia</b> .....	96
3.7	<b>Dos Fragmentos do Texto 3</b> .....	98
3.8	<b>Dos Itens Lexicais</b> .....	100
3.9	<b>Da Polifonia</b> .....	103
3.10	<b>Das Indicações de Leitura</b> .....	104
4	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
	<b>ANEXO</b> .....	117

## PALAVRAS PRELIMINARES

Nesta dissertação, propusemos a análise de textos sobre pontuação publicados pela *Revista Língua Portuguesa* direcionados aos professores de Língua Portuguesa e afins.

Nosso primeiro objetivo era tratar dos artigos sobre gramática e verificar até que ponto as dissonâncias teóricas implicadas na publicação desorientariam o leitor que nela se apoiasse. No entanto, o rigor da pesquisa em consonância com o tempo de que dispúnhamos para conclusão do trabalho nos impuseram uma delimitação ainda maior do projeto original desta dissertação. Dessa forma, estabelecemos os seguintes recortes temáticos:

a) Entre os diferentes temas gramaticais abordados nos artigos da *Revista Língua Portuguesa*, restringimo-nos à observação daqueles que tratam de pontuação. Recolhemos o material nos números de 1 a 78 (até maio de 2012). Isso nos permitiu compor um *cópus* de 54 artigos, ainda que na tabela anexa sejam computados 80. Todavia, entre estes há artigos que se repetem, mesmo que por meio de publicação digital.

b) Entre os vários artigos sobre pontuação, investigamos apenas aqueles que tomaram o professor de Língua Portuguesa, estudante ou profissional de Letras como interlocutor. Isso reduziu o *cópus* para 23 artigos.

c) Entre estes 23, escolhemos — aleatoriamente — três artigos no objetivo de apresentar o máximo de informações sobre cada um.

Observação importante: Haja vista nossa preocupação com a imparcialidade, optamos por não analisar mais de um artigo do mesmo autor.

Dessa forma, nosso *cópus* constituiu-se, em definitivo, de *três artigos sobre pontuação* que estabelecem interlocução com o docente de Língua Portuguesa e demais interessados nesta área.

Nossa escolha pela abordagem da pontuação deveu-se à proximidade que temos mantido com o tema desde o curso de Especialização realizado no Liceu Literário Português. Nessa instituição, sob orientação do acadêmico Evanildo Bechara, desenvolvemos pesquisa sobre *a pontuação no texto clássico* e discutimos *o emprego da vírgula* nos textos de Machado de Assis.

Essa experiência, além de nos propiciar o contato com diferentes linhas teóricas relacionadas ao assunto, permitiu-nos a constatação de que o interesse pelo tema conta com uma grande demanda não apenas entre os usuários comuns e estudantes de Língua Portuguesa, como também entre os docentes que atuam nessa área.

Nossa opção por discutir os textos direcionados aos professores de Língua Portuguesa se justifica por múltiplas razões, das quais destacamos:

a) Nossa experiência como docente de Português, Redação e Literaturas no Ensino Médio permitiu-nos observar que muitos colegas de profissão, na ausência de condições para investir em projetos de formação continuada ou capacitação, costumam se valer de publicações como a *Revista Língua Portuguesa* na busca de orientações para sua prática docente.

b) A percepção de que, ao desorientar-se um professor quanto à sua prática de ensino, o resultado negativo multiplica-se pela quantidade de alunos com que o docente venha a lidar em sua atuação em sala de aula.

c) A linha de pesquisa em que me inseri neste Curso de Mestrado é “Ensino de língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologia e pesquisa”, o que por si só já valida nossa busca nesse sentido.

d) A demanda da Revista em análise. Conforme se verifica na tabela, a seguir, quarenta por cento (40%) dos assinantes são educadores. Dentre os quarenta e sete por cento (47%) de outras instituições assinantes, estão muitas escolas. Por isso, estima-se que o número de leitores-professores seja ainda muito maior.

**Tabela 1: Perfis de assinantes da Revista Língua.**

Leitores	Faixa Etária	Região
Educadores – 40%	Até 20 anos – 3%	Sudeste – 34%
Estudantes – 5%	21 a 25 anos – 20%	Norte – 11%
Órgãos governamentais e secretarias – 47%	26 a 40 anos – 43%	Centro-Oeste – 7%
Curiosos do tema – 8%	41 a 65 anos – 32%	Sul – 14%
	Acima de 65 anos – 2%	Nordeste – 33%

Fonte: Editora Segmento.

e) O público-alvo declarado pela editora: professores, estudantes, funcionários de órgãos governamentais e secretarias, curiosos do assunto, principalmente executivos e jornalistas.

f) A apresentação da Revista pela Editora Segmento:

A revista traz os aspectos mais relevantes da língua portuguesa e os coloca em discussão com profissionais e especialistas que comentam os temas dando ao leitor uma oportunidade de avaliação. Mostra para o público nosso idioma no cotidiano, permitindo, assim, que as pessoas corrijam e respeitem a língua e suas variações.

É também usada por profissionais do setor de educação como um instrumento para atualização de conhecimento da língua portuguesa.

Assim sendo, apesar de a instituição declarar na versão impressa (1) que a publicação não se responsabiliza por ideias e conceitos emitidos em artigos ou matérias assinadas e (2)

que estes expressam apenas o pensamento dos autores, não representado necessariamente a opinião da Revista, constatamos a consciência dos seus editores de que suas informações são utilizadas como “instrumento de atualização”.

A publicação, no entanto, não restringe seu público-alvo aos professores. É voltada também a estudantes, funcionários de órgãos governamentais e secretarias, curiosos do assunto, principalmente executivos e jornalistas.

Indagamos:

Se entre o público-alvo está o falante comum, ou seja, qualquer leitor interessado nas múltiplas informações e particularidades relacionadas ao uso do idioma, como podemos confirmar que determinados artigos apresentam como interlocutor principal o professor de Língua Portuguesa ou o estudante de Letras?

A partir dessas informações, a pesquisa-dissertação, que pretendia apenas promover o cotejo entre as informações contidas no artigo e a bibliografia de autoridade do assunto, teve de ser reajustada em função do alcance (e suas consequências) dessa publicação. Por isso, a meta desta dissertação passou a ser:

Comprovar, por meio de marcas dialógicas materializadas na superfície de cada artigo selecionado, a interlocução que se estabelece em relação ao Professor de LP.

Para isso, com base na *Teoria da Iconicidade Verbal* (SIMÕES, [1994<sup>1</sup>] 2009), no *Dialogismo Bakhtiniano* (1929) e na *Teoria da Produção Dialógica do Texto Escrito* (SAUTCHUK, 2003), coletamos marcas ratificadoras da nossa hipótese de que os professores, em especial, seriam os destinatários principais desses textos.

O corpus então se constituiu dos artigos: (1) “A Polêmica vírgula antes do ‘e’” (edição 14, 2006), assinado por Tatiana Piccardi; (2) A vírgula pela fechadura (edição 37, 2008), por Josué Machado e (3) “Erro por um fio” (edição 45, 2009), por Sírio Possenti. Nesta etapa, preocupamo-nos apenas com o grau de informatividade, portanto, selecionamos os textos que apresentavam mais informações a serem discutidas. Não houve qualquer referência à autoria, uma vez que os artigos são assinados por diferentes autores.

---

<sup>1</sup> Ano da defesa da tese, *O Livro-sem-legenda e a Redação* (UFRJ, 1994), em que deu início à produção da teoria em foco.

Buscamos, ao longo da dissertação, apresentar o máximo de argumentos possível na comprovação de nossas proposições, sem focalizar particularmente o autor, mas suas abordagens teóricas.

Escolhemos a *Revista Língua Portuguesa* por se tratar de uma publicação de alta circulação, cujo alcance vai além dos números apresentados na tabela, haja vista a possibilidade do acesso pela rede mundial de computadores a boa parte de seu conteúdo.

Segundo dados da Editora Segmento, a circulação da Revista é nacional, a periodicidade da publicação é mensal, sua tiragem atual está na casa dos cento e cinquenta mil (150.000) exemplares, e sua distribuição se realiza por *mailing* dirigido, assinaturas e bancas de jornal. Os leitores da Revista contam também com as edições especiais *Tradução e Linguagem, Vestibular e Enem – Literatura e Gramática e Redação*.

Esta dissertação, portanto, organiza-se da seguinte forma:

- a) apresentação da fundamentação teórica que serviu de baldrame às nossas observações;
- b) apresentação do artigo em análise (na íntegra) para apreciação;
- c) levantamento das inadequações teórico-metodológicas em relação ao ensino de gramática e possíveis consequências para sala de aula;
- d) confronto das informações levantadas nos artigos com as informações dos autores que nos serviram de aporte teórico.
- e) análise semiótica e dialógica das marcas textuais que comprovam a interlocução com o público de Letras;

No primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas que orientaram nossas análises e conclusões. Nesse enquadramento, o diálogo teórico travado com Mikhail Bakhtin e Inez Sautchuk nos auxiliou na investigação acerca da interlocução em nosso córpus. Suas considerações sobre o dialogismo presente em diferentes gêneros textuais, em consonância com a Teoria da Iconicidade Verbal de Darcilia Simões, fomentaram as condições científicas que nos permitiram o aprofundamento de nossa análise.

Neste capítulo, fazemos uma síntese da *Teoria da Iconicidade Verbal*, construto teórico-metodológico de Darcilia Simões (2009), pesquisadora atuante na identificação dos signos e de suas estruturações possíveis, com vista não só a dar suporte à interpretação e à produção de textos, mas em especial ao entendimento dos mecanismos gramaticais.

A teoria observa, entre outros recursos, não só (a) a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos como também (b) a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas e (c) a eleição



do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto.

Partimos do pressuposto de que um texto tem sucesso comunicativo a partir da eficácia dos signos que se organizam e se distribuem em sua superfície para cumprir um propósito interativo. Esse aparelhamento complexo envolve a observação técnica ou intuitiva das potenciais imagens provocadas pelo signo na mente dos participantes da interação como estruturas sintáticas da qual esse signo participe e semioses que se engendrem da qualidade (ou potencial icônico) predominante. Desse modo, encontramos em Simões (2009) possibilidades para investigação dos artigos da *Revista Língua Portuguesa*.

Ainda sobre o aporte teórico, apresentamos o dialogismo bakhtiniano (1929) como uma das bases para nossa discussão sobre interlocução. Trata-se do entendimento de que a enunciação seria o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados – pois sua natureza é social – e não existiria fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um horizonte social bem definido, pensado e dirigido a *um auditório social* também definido. Por partir de um ser social para outro ser social, é concebida de forma responsiva, sob a expectativa de uma reação.

A definição de *dialogismo* em que nos apoiamos se ancora, portanto, na noção de *recepção e compreensão ativa* proposta por Mikhail Bakhtin (2006). Com ele, entendemos também que pares solidários e indissociáveis como (a) reconhecimento e compreensão, (b) cognição e troca, (c) diálogo e monólogo (em enunciados internos ou externos), (d) identidade e variabilidade, (e) o universal e o particular, (f) o social e o individual, (g) coesão e divisibilidade, (h) a interlocução entre o destinador e o destinatário, (i) o signo provido de significação e a significação que se lhe associa, e (j) enunciação e enunciado configuram um sistema substancial inabalável denominado *linguagem*.

Nesse sentido, contamos também com a *teoria da produção dialógica do texto escrito* (SAUTCHUK, 2003), da qual compartilhamos os conceitos de *leitor interno*, *leitor externo* e *escritor ativo* para nossas considerações.

Inez Sautchuk comprova que, além do *leitor externo* – ausente no momento da escrita –, em todo *indivíduo-escritor* convivem duas entidades: (a) a de escritor-enunciador ou escritor ativo e (b) a de interlocutor interno, entendido como coenunciador e monitor do processo de textualização que se opera. (cf. SAUTCHUK, 2003, p. 17).

A pesquisadora ultrapassa o entendimento de que o processo de interlocução na produção escrita decorreria da relação estabelecida entre o indivíduo participante *hic et nunc* e

o indivíduo participante *in absentia*, ou seja, da comunicação entre o escritor (presente) e seu leitor (ausente).

Esse princípio inova o conceito de interlocução e suplanta o entendimento de que o ato de escrever seria um mero esforço do emissor para compensar, por meio de procedimentos discursivos e linguísticos exclusivos, a ausência do interlocutor no momento da elaboração textual. Segundo a autora, considerando que o leitor-externo reconstruirá o texto ao recebê-lo, o leitor interno se incumbiria da função de satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor ausente o fizesse.

No segundo capítulo, apresentamos integralmente os três artigos investigados e confrontamos suas informações com a bibliografia de autoridade não só no tema principal – pontuação – como em subtemas que atravessavam os escritos em análise como tema, função sintática, estilística, conjunção e considerações sobre fala e escrita. Desse modo, contamos com o aporte teórico que traz desde a abordagem tradicional dos cânones gramaticais da nossa língua, até às gramáticas modernas. Além disso, teóricos de diferentes linhas teóricas nos ajudaram a compreender as proposições do artigo e, por vezes, registrar o equívoco dos autores ao se basearem em visões parciais ou truncadas do que discutiam.

Propositadamente não nos restringimos ao apoio apenas da gramática normativa, descritiva ou qualquer outra e isso se explica: os linguistas que assinam esses artigos e condenam a “insuficiência” da gramática para tratar de alguns casos não restringem sua crítica a determinado tipo de gramática. Nesse sentido, já sinalizamos a imperícia de alguns autores ao tratar certos temas.

No terceiro capítulo, propusemos um levantamento de marcas corroborantes do processo de interlocução que cada texto estabelece com o docente de Língua Portuguesa – como língua materna – e afins. Para isso, separamos, tabelamos e comentamos marcas textuais como polifonia, itens lexicais, indicações de leitura e proposições teóricas.

Nessa etapa, portanto, realizamos um levantamento exaustivo no interior de cada texto, na intenção de demonstrar como os autores definem seu público-alvo e como organizam seus textos. Desta forma, supomos ficar mais visível a leitura crítica que realizados dos artigos córpus desta dissertação.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Apesar de a análise dos artigos publicados pela *Revista Língua Portuguesa* ser inédita, muitas são as pesquisas voltadas para pontuação em Língua Portuguesa. Uma simples busca em qualquer banco de teses e dissertações confirma essa constatação pela quantidade de respostas que nos são oferecidas.

Por isso, optamos pela realização de uma revisão de literatura a partir de escritos que, além de pesquisar o mesmo tópico gramatical, estivessem de alguma forma voltados para uma área de ensino como a nossa. O que explica nossa tentativa de aproximar o escopo da pesquisa aos interesses tácitos à confecção das leituras de que nos valem. Outro critério utilizado foi a escolha de obras que discutissem os autores que nos serviram de baldrame. Assim, relacionamos pesquisas que, ao mesmo tempo, (a) tratam de pontuação, (b) relacionam-se à área de ensino da Língua Portuguesa e (c) se apoiam nas teorias que fazem parte do nosso aparato teórico.

Podemos citar publicações de referência como as pesquisas de (a) Tania Maria Nunes de Lima Camara (2006) – relacionada à nossa bibliografia de autoridade em gramática normativa; (b) Aira Suzana Ribeiro Martins (2006) – apoiada na *Teoria da Iconicidade Verbal*, norteadora das análises textuais que propusemos; (c) Anderson Cristiano da Silva (2009) – que parte dos pressupostos teóricos de Bakhtin, cuja proposição dialógica nos foi oportuna e (d) Maria de Nazareth S. S. Guimarães (2002) – a qual ventila questões sobre interlocução, fenômeno também investigado em nossa dissertação. Cada autor citado, portanto, contribuiu significativamente para a tarefa de análise que nos impusemos.

A primeira obra com que tomamos contato no processo de revisão de literatura foi *Pontuação: Perspectivas e ensino*, tese de doutoramento defendida em 27 de março de 2006 na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro.

Partindo do pressuposto de que a pontuação desempenha papel fundamental na produção de sentido de um texto, Tania Maria Nunes de Lima Camara, em sua pesquisa, traça o percurso da evolução no uso dessas marcas e comprova que, do ponto de vista diacrônico, é possível perceber várias motivações a nortear o emprego desses sinais gráficos.

Assim como em nossa dissertação, a tese de doutoramento da pesquisadora se compreende na linha *Ensino de Língua Portuguesa: história, política, sentido social, metodologias e pesquisas*. Nesse contexto, a autora comprova, sob orientação de Maria Teresa Gonçalves Pereira, que o padrão seguido pelos livros didáticos limita sobremaneira o olhar do aluno em relação à utilização desse recurso no momento da materialização do texto.

Para ela, apesar da breve referência que os manuais fazem à oralidade, o fato de o critério sintático ser apresentado como o único cabível implicaria prejuízo tanto para alunos como professores do ensino médio, então tomados como público-alvo de sua pesquisa. Camara classifica como pouco abrangentes e inconsistentes as instruções que desprezam aspectos ligados à marcação rítmica, ao valor afetivo, aos efeitos estilísticos, à finalidade estética, inerentes ao uso da pontuação e relevantes ao aluno seja na condição de leitor seja na condição de produtor textual.

Não nos opomos às considerações da pesquisadora. Defendemos, no entanto, que a pontuação em norma padrão deva ser ensinada ao aluno e que tais critérios – a serem observados pelo professor, como sugere Camara – servem de aparato a discussões de ordem estilística. Se o docente não tiver consciência da finalidade do texto produzido por seu aluno, antes de considerar a presença de aspectos da oralidade no texto escrito, sua atuação pode resultar na desorientação do discente dada a falta de noção da adequação entre o uso dos recursos linguísticos e o gênero textual em que se empregam.

Diferentemente de nosso objetivo de trabalho, que visa à análise de informações publicadas em periódicos – no caso, a *Revista Língua Portuguesa* –, a pesquisadora investiga diretamente os compêndios didáticos e defende (por meio do seu aparato teórico que vai da descrição linguística em língua oral à prescrição gramático-normativa em língua escrita) que é necessária uma revisão metodológica, no sentido de ampliar o estudo das possibilidades de uso das marcas de pontuação, com o propósito de aperfeiçoar as atividades de produção textual e leitura.

A dissertação trata da maneira direta com que o material didático afeta não só a reflexão dos professores como a dos discentes em sua atividade escrita/ leitora; nossa dissertação, por outro lado, discute a maneira indireta com que a *Revista Língua Portuguesa* afeta o docente em sua prática de ensino.

Assim, podemos dizer que as relevantes investigações da autora, em consonância com suas intervenções críticas e proposições, nos ajudaram não só a tomar contato com uma bibliografia de autoridade no assunto *pontuação*, mas também a reforçar o ideal comum em nossas buscas: a melhoria da qualidade de ensino de Língua Portuguesa. Seu estudo deixa um legado de reconhecimento e divulgação das implicações estilísticas inerentes (1) às relações textuais de modo geral, e (2) ao emprego de determinados empregos das marcas de pontuação numa abordagem mais específica.

Outra obra relevante que encontramos em nossa pesquisa foi *A pontuação não-gramatical de Guimarães Rosa: um estudo semiótico*, tese de doutoramento de Aira Suzana

Ribeiro Martins, defendida em 29 de março de 2006. Sob orientação de Darcilia Marindir Pinto Simões, seu trabalho apresenta uma análise rica e cuidadosa sobre o emprego das marcas de pontuação nas obras de Guimarães Rosa à luz da teoria dos signos em que se apoia.

O foco de sua pesquisa, como sugere o título, é a pontuação estilística. Assim, a partir da análise das obras *Sagarana*, *Manuelzão e Miguilim*, *No Urubuquaquá*, *no Pinhém*, *Noites do Sertão*, *Grande Sertão: Veredas*, *Primeiras Estórias*, *Tutaméia e Estas Estórias*, propõe que a escrita do autor vem ao encontro da moderna concepção de arte, pela qual o artista procura criar certa deformação no texto com o objetivo de provocar inquietações no leitor.

Martins demonstra, em sua tese, que esse conceito contemporâneo de arte coaduna com as postulações da Semiótica de Pierce – adotada por ela como aporte teórico – segundo a qual os signos presentes no texto apresentariam instruções para que o sentido do texto se construa na mente do leitor.

O estudo comprova que as estratégias de pontuação utilizadas por Guimarães buscam recuperar, na escrita, as características da língua falada. Nesse sentido, o aporte semiótico permite à pesquisadora descobrir as regularidades dos usos especiais dos sinais de pontuação registrados no texto e, a partir disso, desenhar uma possível *gramática rosiana* da pontuação.

O impacto visual provocado pelos textos que constituem seu *cópus*, em meio a uma profusão de vírgulas, exclamações, interrogações, reticências, pontos e vírgulas, travessões e outros signos, permite a comprovação de que a obra de Guimarães Rosa valoriza a palavra falada por intermédio do trabalho escrito, visto como o texto impresso configura uma forma de recriação da oralidade na qual os sinais de pontuação seriam índices orientadores para leitura em voz alta e produção de sentido.

Assim como vimos em Camara (2006), essa tese de doutoramento também se compreende na linha *Ensino de Língua Portuguesa: história, política, sentido social, metodologias e pesquisas*. Dessa forma, não deixa de apresentar, entre suas considerações, sugestões para proveito didático dos dados trabalhados e das conclusões formuladas.

Além de uma reflexão mais profícua sobre os efeitos de sentido que o uso estilístico das marcas de pontuação pode suscitar no processo de leitura, esse estudo nos permitiu a visualização de como a semiótica autoriza uma investigação mais segura acerca dos signos que se organizam na materialização do texto escrito. Nossa dissertação também parte dos pressupostos semióticos, mas se respalda na *Teoria da Iconicidade Verbal* (2009). Conforme, indicamos em nossa fundamentação teórica, a TIV é uma teoria projetada para a identificação dos signos e de suas estruturações possíveis, no propósito de dar suporte à interpretação e à produção de textos.

A pontuação discutida a partir de uma base semiótica também se encontra no artigo *O caráter enunciativo da pontuação na publicidade* de Maria de Nazareth S.S. Guimarães (2002). A professora do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFMG demonstra de que modo os sinais de pontuação são considerados por Chacon (1998) como pistas características do ritmo na escrita. A autora os mostra, ainda, como marcas enunciativas do processo de escrever. Isso indicaria o que a pesquisadora trata de *escrevente e leitor* ao registrarem a atitude do primeiro na construção do segundo, num processo de interlocução cujos indivíduos participantes distanciam-se no tempo e no espaço.

A autora analisa a pontuação de vários textos publicitários e propõe que, seja como marcas do ritmo da escrita ou na condição de signos polissêmicos, os sinais de pontuação assinalam a multidimensionalidade da linguagem e apontam para questões de cadência no ato da redação.

A partir desse entendimento, conclui que uma percepção rítmica da atividade de pontuar pode levar os professores de português a repensar o ensino da pontuação diferentemente do enfoque normativo tão comum nas escolas. Assim, o papel rítmico da escrita no discurso publicitário – entendido como prática intersemiótica e empregado no ensino de pontuação – resultaria em material pedagógico mais rico e sedutor para o aluno.

O artigo discute questões relevantes relacionadas à *interlocução*, matéria que também atravessa nossa pesquisa. Não utilizamos interlocução como meio de explicação da pontuação (como faz a autora), mas como apoio teórico na comprovação da presença do professor de Língua Portuguesa como leitor externo dos artigos analisados.

Para isso, nos apropriamos da *teoria da produção dialógica do texto escrito* (SAUTCHUK, 2003), da qual compartilhamos os conceitos de *leitor interno, leitor externo e escritor ativo* para nossas considerações. Inez Sautchuk, apoiada nos princípios da filosofia bakhtiniana da linguagem, compreende a atividade de escrita como *processo* e o texto como *produto desse processo* a serem entendidos como atividade dialógica e dinâmica. Sob essa perspectiva, inscrevemos toda a análise dialógica em nossa dissertação.

Em sua dissertação de Mestrado, Anderson Cristiano da Silva parte da constatação em sala de aula de que muitos educandos, em diferentes níveis de escolaridade, não dispõem de compreensão fundamentada sobre o emprego dos sinais de pontuação. A partir dessa verificação, o pesquisador estabelece a análise de um *corpus* constituído de quatro textos opinativos assinados por dois autores e publicados no Jornal Folha de São Paulo, sendo um de Vinícius Torres Freire (junho/2007 – Caderno Dinheiro) e os demais de Clóvis Rossi (outubro/2007; janeiro/2008; março/2008 – Caderno Opinião).

Este estudo, intitulado *A pontuação e os efeitos de sentido: um estudo sob o viés bakhtiniano* e orientado por Miriam Bauab Puzzo, discute o emprego das vírgulas e dos parênteses, então apresentados como importantes balizadores na constituição dos sentidos. Para desenvolver essa ideia, o autor se apoia nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e defende uma nova perspectiva norteadora do uso dessas marcas de pontuação.

Desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e defendida em 25 de março de 2009, essa dissertação propõe um deslocamento teórico que, em detrimento de uma análise exclusivamente centrada na materialidade linguística ou nas nomenclaturas que lhe são atribuídas, ultrapassa a superfície textual e valoriza não só a relação dialógica que os enunciados mantêm com seu momento sócio-histórico de produção como também as possíveis atitudes responsivas sugeridas na relação entre os participantes da interlocução.

À luz dessa nova perspectiva, o autor conclui que a ação dos sinais de pontuação contribui para revelar traços de subjetividade, bem como a *dialogia* constitutiva da linguagem. Nesse sentido, aponta igualmente as possibilidades de intercâmbio entre pontuações, visto como essas trocas e também determinadas ausências podem atuar categoricamente como modificadores de sentidos.

A contribuição do conjunto de conceitos discutidos por Mikhail Bakhtin ainda serve de orientação à considerável parte dos estudiosos dedicada às ciências da linguagem, haja vista o caráter com que suas postulações determinaram um novo enfoque de investigação ao posicionamento do homem em relação à sua linguagem.

Em nossa dissertação, não propomos uma nova abordagem metodológica para o ensino de pontuação, mas analisamos as propostas que se desenham por meio dos artigos publicados pela Revista e arrolados em nossa pesquisa. Nesse sentido, o aporte teórico bakhtiniano também serviu de auxílio na investigação acerca da interlocução em nosso *corpus*. As considerações de Bakhtin sobre o dialogismo presente em diferentes gêneros textuais, em consonância com a TIV, fomentam as condições científicas que nos permitem o aprofundamento de nossa análise e a comprovação de que o professor de Língua Portuguesa é tomado como interlocutor *in absentia* no momento histórico de produção dialógica desses textos.

Dessa forma, nossa revisão bibliográfica se baseou, mormente, em dois critérios gerais e quatro específicos, em conformidade com nossos estudos.

De acordo os critérios gerais, todas as obras citadas deveriam tratar do assunto pontuação e se relacionar à área de ensino de Língua Portuguesa. Segundo os critérios

específicos, cada texto deveria, de alguma forma, ter experimentado as relações teóricas de que nos apropriamos em nossa dissertação, a saber, (a) teoria gramatical sobre pontuação, (b) semiótica, (c) dialogismo e (d) interlocução.

Contamos com Camara, em relação a reflexões sobre a teoria gramatical; com Martins, na apropriação dos pressupostos da Semiótica; com Silva, sobre o dialogismo bakhtiniano e com Guimarães, no que tange às implicaturas da interlocução.

De certo, nossa leitura acerca do tema não se ateve ao que expusemos. No entanto, apresentamos a seleção daquelas que mereceriam comentários e trouxessem contribuições novas e significativas relacionadas à análise que nos propomos fazer.

Por meio da revisão de literatura realizada, pudemos constatar que pontuação é um assunto ainda polêmico entre alunos, professores e teóricos da Língua. Os docentes de Língua Portuguesa enfrentam problemas como abordagens teóricas equivocadas ou que não consideram o gênero textual no momento da prescrição gramatical e perguntas dos alunos que precisam ser formados como redatores proficientes para enfrentar as demandas da interação social. Na busca por uma abordagem atualizada acerca do tema, muitos encontram em periódicos de sua área respostas a questionamentos que emanam do confronto entre teoria e realidade de uso da língua. Dessa forma, reafirmamos nosso objetivo de esclarecer os docentes em relação aos equívocos divulgados pelos artigos publicados pela *Revista Língua Portuguesa* reunidos em nossa análise.

### **1.1 Construção de Nossa Perspectiva para Análise**

Se a teoria saussuriana predomina no Século XX e abre caminhos para a discussão acerca dos signos, é Charles Sanders Peirce quem reconhece ou amplia a importância deles para a leitura de mundo. Para Saussure, o estudo do signo verbal faria parte dos estudos linguísticos; e o signo seria analisado como elemento constituinte do processo comunicativo. Peirce, por sua vez, postula que “todo o pensamento está nos signos”. Estes, pois, teriam aplicação universal porque representam, indicam, simbolizam os fenômenos que permeiam as experiências do homem, em todos os momentos da vida.

Sob esta perspectiva, compreendem-se *fenômeno* como tudo aquilo que é percebido pelo homem – existente ou não existente – e *Semiótica* como uma ciência englobante por abarcar todas as linguagens e códigos implicados no processo de percepção. Assim, a Linguística é que seria um ramo especializado da Semiótica.



A partir dessa concepção mais ampla, surge a Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), a que, eventualmente, trataremos como TIV. Trata-se de um construto teórico-metodológico sobre o qual a autora se dedica desde 1994 – destina-se à identificação dos signos e de suas estruturações possíveis, com vista não só a dar suporte à interpretação e à produção de textos, mas em especial ao entendimento dos mecanismos gramaticais. A autora, considerando o contexto de produção da interlocução, vem perseguindo atualmente o léxico da língua portuguesa e testando estratégias de identificação de suas funções/valores semiótico(a)s com os quais seja possível identificar temas e subtemas que atravessam os textos.

## 1.2 A Teoria da Iconicidade Verbal

Simões (2009), ao apresentar a teoria de que então nos servimos, parte de reflexões teórico-filosóficas e afirma que o estudo dos signos linguísticos e seus condicionamentos permite aos linguistas analisar a semiose no plano verbal. Com isso, destaca, poderia também projetar suas investigações em planos mais largos como o da Semiótica das Culturas. Esse entendimento permite a constatação de que a expressão do pensamento em linguagem verbal fornece elementos para uma investigação produtiva das relações entre signos e usuários, assim como entre significantes e significados balizados pelos interpretantes dinâmico – imediato ao contexto – e final – resultante da relação entre contexto e cotexto. Desse modo, a linguagem passa a ser vista como *modo de ação* e *interação social*, constitutiva tanto da realidade quanto da compreensão dos contextos de que participamos.

A autora é feliz ao observar que os processos semióticos aplicados como recursos auxiliares aos estudos da Filosofia da Linguagem parecem poder, quando nada, produzir explicações plausíveis, verossímeis, para as relações e consequências da interação humana por meio de linguagens. De acordo com suas proposições, embora as comunicações linguageiras sejam construídas a partir de códigos, estes estão à mercê de seus usuários (recriadores, portanto), que estão sujeitos às intervenções contextuais, a seu turno.

Simões (2009, p. 49) defende a necessidade de uma interação permanente entre as ciências e a filosofia, uma vez que por meio desta é que se pensa o pensar; e é por meio desta que se torna possível uma compreensão mais profunda do que possa ser o homem, abrindo-se então o espaço para o entendimento dos porquês que explicitariam o problema semiótico básico: por que isso significa o que significa?

Essa teoria – atenta às diferenças decorrentes da máxima convencionalidade do signo verbal – equipara o signo verbal escrito aos signos visuais. Com isso, tornou-se marco operatório diferenciado na pesquisa sobre o potencial sógnico de ativação das imagens mentais. Explica Simões (2009, p. 42):

A produção de uma Teoria da Iconicidade Verbal surgiu da necessidade de criar-se uma base teórica, que observasse o signo em sua materialidade (sonora ou visual). A atenção para a materialidade do signo surge quando se considera a mediação da interação comunicativa. Seja oralmente, seja por escrito, dá-se uma materialização de signos. Cremos na premissa de que qualquer signo se funda a partir de uma imagem mental de algo.

O signo pode, portanto, apresentar-se como *icônico*, *indicial* ou *simbólico*. A função de ícone decorre da qualidade imagética do signo; a indicial ou indireta provém de uma relação causal ou de contiguidade; ao passo que o símbolo emanaria do grau de generalização atingido por um signo.

Simões (2009, p. 76) explica *iconicidade* como “uma propriedade semiótica fundada na plasticidade – propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior”. Assim, destaca:

(...) palavras e expressões funcionam como signos icônicos ou indiciais segundo características que neles se inscrevem na trama textual de que participam. O potencial icônico, qualitativo, do signo estaria condicionado à faculdade de acionar esquemas mentais e, por conseguinte, estimular a produção de imagens que gerenciariam a interpretação. Já o potencial indicial, que é inerente aos signos verbais, resulta da faculdade de induzir raciocínios, provocar inferências e implicaturas. O signo indicial funciona como um vetor que indica caminhos possíveis na trilha textual. (2007, p.20 e 21)

Esse entendimento, para uma compreensão plena dos pilares que norteiam nossa investigação semiótica, deve ser relacionado aos pressupostos teóricos em que a TIV se baseia. A Teoria da Iconicidade Verbal parte das seguintes premissas:

(A) o signo verbal é uma imagem sonora (na fala) ou visual (na escrita); o texto deve ser analisado em seus atributos plásticos (mesmo em nível mental);

(B) a seleção e a combinação produzem a iconicidade textual no nível diagramático;

(C) o projeto comunicativo funda-se na verossimilhança e visa à eficácia textual;

(D) a eficiência do projeto de dizer é a comunicação de uma mensagem verdadeira ou falaciosa;

(E) há íntima relação entre a iconicidade da imagem textual e a cognição porque as imagens textuais ativam imagens mentais (espaços cognitivos) que deflagram raciocínios.

Trata-se, portanto, de uma concepção ampla pela qual as pistas linguísticas existentes na superfície textual (ícones e índices) levariam o leitor às diferentes leituras. Também a concatenação de ideias num texto não dependeria exclusivamente da seleção lexical e dos

conectores gramaticais, mas dos processos e mecanismos sintáticos por meio dos quais se elaboram as frases.

De acordo com Simões (2009, p. 70), embora a materialidade plástica do signo linguístico possa ser estendida ao texto verbal oral (signo sonoro), sua teoria enfatiza o signo visual, pois seu objeto de estudo é o texto escrito. As postulações da pesquisadora configuram, dessa forma, um aparato teórico que permite semiotizar o objeto de estudo, deslocando-o para um ponto seguro de análise que, se por um lado ilimita suas possibilidades de aplicação, por outro limita as inferências aos recursos oferecidos pelo próprio signo linguístico. Diz, ainda:

(...) os projetos de pesquisa, que arriscaram a aplicação da Teoria da Iconicidade Verbal, conseguiram demonstrar sua eficiência ao recortarem o objeto-texto sob várias perspectivas e verificar o quanto dialogam os processos cognitivos e a estruturação textual; e até que ponto é possível identificar nos textos marcas que permitam de alguma forma inferir o(s) projeto(s) comunicativo(s) subjacente(s). (SIMÕES, 2009, p. 62)

Esse interesse pelo texto escrito coaduna com o percurso de análise a que submetemos os artigos arrolados em nossa dissertação, no propósito de verificar, por meio de marcas textuais, se o professor de LP1 (ou afins) foi tomado como sujeito implicado na produção desses signos visuais em condição de coenunciador, ou seja, se há, no projeto dos textos sob análise, a participação dialógica desses potenciais interlocutores. Na conferência (UFPB, 05/12/2012) “Teoria da Iconicidade Verbal: Aplicações”, destaca Simões (2012, p.4).

Na tríade *ícone, índice e símbolo*, funções e valores emergem de sua potencialidade expressivo-sugestiva. Tanto a enunciação quanto a coenunciação refletem mundos particulares mediados (no caso do texto linguístico) pelo código verbal.

Eleito o aporte teórico, faz-se necessário esclarecer, à luz da TIV, expressões como *signo, semiose e iconicidade*. Para Simões (2007, p. 42), signo é tudo o que possa ser conhecido, tudo o que é reconhecível. Sua realização como signo, no entanto, estaria sujeita ao tipo de relação que se estabelecesse. Dessa forma, para que um signo potencial possa atuar como signo, deve estar relacionado a um objeto, deve ser interpretado e produzir um interpretante na mente do sujeito implicado, processo interpretativo que se denomina *semiose*. Já a iconicidade referida neste estudo seria a potencialidade de materializar nas mentes interpretadoras signos-referência, que deflagrem o processo interpretativo independentemente do código em uso (SIMÕES, 2009).

Entendemos que um texto tem sucesso comunicativo a partir da eficácia dos signos que se organizam e se distribuem em sua superfície para cumprir um propósito interativo. Esse aparelhamento complexo envolve a observação técnica ou intuitiva das potenciais imagens provocadas pelo signo na mente dos participantes da interação como estruturas sintáticas da

qual esse signo participe e semioses que se engendrem da qualidade (ou potencial icônico) predominante.

A partir disso, encontramos em Simões (2009) possibilidades para investigação sobre os artigos da Revista:

Do ponto de vista da análise verbal, a iconicidade pode ser observada não só no plano da estruturação gramatical, mas também num plano maior, mais abrangente, da trama textual. São observáveis a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc.

Darcilia Simões apresenta os níveis ou tipos de iconicidade a partir dos quais entende que a produção textual passaria por instâncias de avaliação mediante os seguintes quesitos:

- a) o texto é referencial;
- b) a variedade linguística é a padrão, culta;
- c) o projeto comunicativo é de veracidade ou de falsidade;
- d) em caso de veracidade, deve pautar-se na denotação;
- e) em caso de falsidade, deve pautar-se na conotação;
- f) na falsidade, a conotação deve simular denotação;
- g) as imagens diagramáticas na microestrutura devem privilegiar a ordem lógica (direta);
- h) as imagens paradigmáticas na macroestrutura (escolha de formas lexicais e gramaticais, ou mesmo os modos e tempos verbais) devem propiciar analogias;
- i) as imagens metafóricas devem aproximar-se do senso comum, com vistas a não dificultar a leitura. (SIMÕES, 2009, p.82)

São conceitos pertinentes da TIV as concepções de *iconicidade diagramática*, *iconicidade lexical* e *iconicidade isotópica*. Simões (2009, p. 83) explica a *iconicidade diagramática* como “qualidade atinente ao projeto visual ou sonoro do texto e à estruturação dos sintagmas”. A partir desse princípio, constata-se que a diagramação do texto — distribuição das ideias nos parágrafos, distribuição destes na página etc. — também servem de pistas de leitura.

A *iconicidade lexical* é explicada no mesmo estudo como “potencial de ativação de imagens mentais” (p.86). Esse conceito resulta da observação de que o vocabulário ativado no texto – emergente do paradigmático para o sintagmático – organiza-se em pistas icônicas – representativas, fundadas na similaridade, de fundo analógico – e indiciais – indutoras, fundadas na contiguidade, consecutivas.

A *iconicidade isotópica*, por sua vez, seria “demarcadora das isotopias subjacentes ao texto” (p.88). Como decorre das duas anteriores – diagramática e lexical –, a iconicidade isotópica funcionaria como trilha temática para a formação de sentido textual.

Nosso trabalho parte da hipótese de que determinadas informações da Revista Língua representariam um signo desorientador para a atividade de ensino de Língua Portuguesa. Para melhor explanação acerca desse problema, julgamos necessário apresentar os conceitos de *alta ou baixa iconicidade* e do que sejam *signos orientadores e desorientadores*.

À luz da TIV, a *alta ou baixa iconicidade* estariam relacionada à potencialidade de cumprir ou não cumprir o projeto comunicativo previsto para o texto. Desse modo, poderíamos considerar como *alta iconicidade* a realização de um projeto comunicativo, porém, sem compromisso com valores de verdade.

Por outro lado, a *baixa iconicidade* seria resultante do mau uso do código linguístico. Destaca a autora da teoria que “Para concretizar a alta iconicidade, impõe-se domínio verbal tal que permita a eleição dos signos adequados ao cumprimento do projeto do texto”. (SIMÕES, 2009, p.95). *Signos orientadores e desorientadores*, por sua vez, seriam explicados como a presença de signos que conduzem ou não o interlocutor pela superfície textual.

Dessa forma, a rede de itens lexicais – forjados a partir das formas e regras disponíveis em cada sistema linguístico – assume relevância para interpretação textual e inferência acerca de contextos e cotextos envolvidos em sua produção, visto que a investigação da qualidade do signo lexical, ou seja, do seu potencial icônico conduz ao seu possível reconhecimento como indicador de itinerário para compreensão (índices) e deflagra, conseqüentemente, as generalizações (símbolos) que um texto pode produzir/abrigar.

Nesse enquadramento, o diálogo teórico travado com Mikhail Bakhtin e Inez Sautchuk nos auxilia na investigação acerca da interlocução em nosso cópús. Suas considerações sobre o dialogismo presente em diferentes gêneros textuais, em consonância com a TIV, fomentam as condições científicas que permitem o aprofundamento de nossa análise.

### 1.3 O Dialogismo Bakhtiniano

Em oposição à abordagem linguística, predominante em sua época, Bakhtin investiga as relações, para ele intrínsecas, entre atividade comunicativa e sociedade. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), o autor critica o que denomina (a) *subjetivismo idealista* e (b) *objetivismo abstrato*. O primeiro consistiria no entendimento de *língua* como um produto acabado e estável, oriundo do psiquismo humano, ao qual o indivíduo recorreria como um depósito de possibilidades de criação linguística, de acordo com o fluxo contínuo e instável dos atos de fala. Dessa forma, em (a), a criação linguística se compararia à criação artística.

Essa concepção de linguagem – como uma enunciação monológica – é contestada por Bakhtin, que a toma por obstáculo a uma análise linguística totalizante.

O segundo, em referência à abordagem de Ferdinand Saussure, investigaria a criação linguística relacionada a um sistema regular, imutável, determinado pelo momento histórico e que se imporia ao indivíduo. Em (b), convencionalidade e arbitrariedade linguística não se relacionam à realidade individual, mas à lógica interna de unidade da língua. Bakhtin, no entanto, discorda desse pensamento. Para ele, se a pesquisa desenvolvida pelas ciências exatas considera o *homem*; aquela que se desenvolve pelas ciências humanas deve considerar o *homem produtor de texto*.

O estruturalismo saussuriano, à medida que reconhece o grau de complexidade da linguagem como um impedimento à sua divisão em unidades analisáveis, estabelece um recorte teórico que se limitaria ao estudo de seu aparato técnico, a língua. Para Saussure (2002<sup>2</sup>, p. 278), psicologicamente, depreende-se da sua formulação verbal que o pensamento do homem não é senão um bloco informe e não delineado. Desse modo, o estruturalista apregoa a incognoscibilidade da linguagem – para ele, um fenômeno social –, e determina *língua* a partir da relação entre seleção e combinação de signos. Mesmo a fala (*parole*) seria a apropriação individual sob os limites da língua, ou seja, uma atividade particular da linguagem.

Podemos dizer então que as pesquisas dialógicas de Bakhtin emergem justamente dos subsídios linguísticos então excluídos pela teoria de seu tempo e propõem, por sua vez, a compreensão de que, independentemente do aspecto da expressão-enunciação sob análise, as condições reais de sua realização seriam o fator que o determinaria, ou seja, esse aspecto estaria sujeito à sua situação social mais imediata.

Sabemos que (a) *dialogia* não é uma corrente científica, mas um construto filosófico, um conjunto de conceitos, e que (b) Mikhail Bakhtin não foi linguista, mas um filósofo que discutia também as questões da linguagem. No entanto, a contribuição de sua pesquisa para as ciências da linguagem (ou daquela atribuída a ele) serve de balizador a considerável parte dos estudiosos dedicada a essa área, visto como suas postulações determinam o novo enfoque de

---

<sup>2</sup> Primeira publicação em 1916. De 1907 a 1910, Ferdinand Saussure ministrou, na Universidade de Genebra, três cursos sobre linguística. Três anos após sua morte, dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye – sob o auxílio de A. Ridlinger – reuniram as anotações de outros alunos e publicaram o Curso de Linguística Geral.

investigação sobre a atitude do homem ao representar suas experiências por meio da linguagem.

Barros (2005, p.26) separa e discute as duas grandes noções que permeiam os estudos de Bakhtin e assinala as concepções dialógicas de linguagem e de discurso que mais nos interessam: *diálogo entre interlocutores* e *diálogo entre discursos*.

No que tange ao *diálogo entre interlocutores*, a autora comenta a questão da variação linguística, funcional e discursiva; a reversibilidade e a construção dos interlocutores no diálogo; o jogo de imagens, os simulacros e as avaliações entre eles; bem como a questão da competência também entre eles. Nesse sentido, destaca quatro aspectos relacionados ao dialogismo interacional, atualmente apontados como a contribuição bakhtiniana aos estudos de comunicação e interação verbal:

- a) a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem (Bakhtin vai mais longe do que os linguistas saussurianos, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem);
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação de textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetiva”. Na verdade Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade. (BARRÓS, 2005, p. 29)

É relevante destacar que, em seus textos, Bakhtin insiste nos aspectos da interação ao tratar do contexto extraverbal do enunciado e insere entre suas discussões a noção de “avaliação” na relação entre interlocutores.

Sobre o *dialogismo entre discursos*, Barros (2005, p.32 e 33) esclarece três pontos relevantes ao entendimento das postulações bakhtinianas. Em primeiro lugar, ressalta a necessidade de se observar as relações do discurso com a enunciação, com contexto sócio-histórico ou com o “outro”, o que – para Bakhtin – seriam relações entre os discursos-enunciados. Além disso, adverte que o dialogismo tal como se apresenta compreende o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam. Essas vozes se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto. Por último, sua explanação ventila o caráter ideológico dos discursos a serem definidos.

Com essa concepção de dialogismo, aproximamo-nos não mais dos estudos da comunicação verbal, mas principalmente das teorias pragmáticas, das teorias do discurso e do texto e até de preocupações psicanalíticas com o “outro” do discurso. Com essa concepção também somos levados a examinar duas outras questões: a do caráter ideológico da língua em relação ao dialogismo dos discursos e do mascaramento do dialogismo dos textos.

O termo *dialogismo*, de que nos valem, apresenta valor amplo e evoca, de acordo com seu emprego, diferentes entendimentos tanto em caráter *filosófico* como *textual* ou

*discursivo*. Por isso, a necessidade de um breve esclarecimento sobre seu uso em nossa dissertação.

Sobral (2009) apresenta a acepção dessa palavra em três áreas de conhecimento, de modo que, para Filosofia, *dialogismo* designaria a condição essencial da própria maneira de ser e agir dos sujeitos. O sujeito só viria a existir na relação com outros sujeitos, assim como só agiria em relação a atos dos demais sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos. Percebemos, então, o homem visto além de sua configuração biológica, mas de acordo com seu comportamento e interação com o outro.

Do ponto de vista textual, *dialogismo* seria a base de uma forma de composição de enunciados/discursos em que se alternassem os turnos de fala. De acordo com Fiorin (2006), no entanto, a Bakhtin pouco interessava o diálogo (face a face) tal como é tradicionalmente conhecido.

Bakhtin (1960<sup>3</sup>, p. 124), em *The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis, in Speech Genres & Other Late Essays*, esclarece:

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante). As relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visível de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.

Para o discurso, a dinâmica da evolução verbal humana seria um dos fatores que permite entender *dialogismo* como condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos. O fato de a aquisição da linguagem ocorrer não por dicionário e gramática, mas pelo contato com o seu uso em determinadas circunstâncias ratifica a relação entre *diálogo* e (re)construção de sentido.

Dessa forma, o sentido nasceria de diálogos (no sentido amplo) entre *formas de enunciados/discursos passados* – que já foram produzidos – e *formas de enunciados/discursos futuros* – que podem vir a ser produzidos –, independentemente do *texto* desses discursos, e levando em conta formas textuais tipicamente discursivas.

A definição de *dialogismo* em que nos apoiamos está na noção de *recepção e compreensão ativa* proposta por Mikhail Bakhtin (2006) e que explicamos adiante. Com ele, entendemos também que pares solidários e indissociáveis como (a) reconhecimento e compreensão, (b) cognição e troca, (c) diálogo e monólogo (em enunciados internos ou externos), (d) identidade e variabilidade, (e) o universal e o particular, (f) o social e o

---

<sup>3</sup> Data presumida. Trata-se de um manuscrito e não há precisão quanto ao ano da publicação.



individual, (g) coesão e divisibilidade, (h) a interlocução entre o destinador e o destinatário, (i) o signo provido de significação e a significação que se lhe associa, e (j) enunciação e enunciado configuram um sistema substancial inabalável denominado *linguagem*.

Na verdade, a pesquisa bakhtiniana objetiva responder em qual proporção a atividade mental é determinada pela linguagem e em que medida a linguagem se constrói a partir da ideologia. Assim, conclui não só que todo signo é ideológico, mas que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais.

Na finalidade de se auto-orientar, Bakhtin (2006, p. 130) ordena cinco proposições que então o ajudam a formular seu ponto de vista. De acordo com o filósofo:

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas seria apenas uma abstração científica que só poderia servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Assim, conclui que essa abstração não daria conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

A língua constituiria um processo de evolução ininterrupto, o qual se realiza por meio da interação verbal e social dos locutores.

As leis da evolução linguística não seriam de maneira alguma as leis da psicologia individual ou poderiam ser dissociadas da atividade dos falantes. Esse entendimento permite ao filósofo considerar que as leis da evolução linguística são essencialmente sociológicas.

A criatividade da língua não coincidiria com a criatividade artística tampouco com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Por outro lado, da mesma forma, não poderia ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligassem. Sendo assim, a evolução da língua, como toda a evolução histórica, poderia ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também poderia tornar-se uma necessidade de funcionamento livre, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

A estrutura da enunciação seria uma estrutura puramente social, tendo em vista que a enunciação como tal só se tornaria efetiva entre falantes.

O movimento dialógico bakhtiniano, destarte, ancora o entendimento de que a enunciação seria o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados – pois sua natureza é social – e não existiria fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um horizonte social bem definido, pensado e dirigido a *um auditório social*<sup>4</sup> também definido. Dessa forma, por partir de um ser social para outro ser social, é concebida de forma responsiva, sob a expectativa de uma reação.

Para Bakhtin (2006, p. 135),

cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo.

---

<sup>4</sup> Bakhtin (2006) usa a expressão *auditório social* para se referir ao mundo interior ou reflexão individual que varia de acordo com sua aculturação e se limita às suas definidas fronteiras de classe e época.

Segundo, Maria Leticia de Almeida Rechdan (2003), toda enunciação completa seria constituída de *significação*<sup>5</sup> e de *tema* ou *sentido*<sup>6</sup>, elementos que se integrariam formando um todo cuja compreensão só seria possível na interação. No artigo *Dialogismo ou polifonia?*, publicado em Taubaté pela *Revista de Ciências Humanas*, a pesquisadora explicita a posição linguístico-filosófica de Bakhtin (2003):

A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. (RECHDAN, 2003)

Trata-se, portanto, de uma complexa atividade de interação em que se materializam textos a partir de suas concepções de interlocutor (real ou virtual). É esse o entendimento de *recepção e compreensão ativa* proposto em 1929 por Bakhtin que, em consonância com a teoria de *dialogismo do texto escrito*, proposta por Sautchuk (2003) e com a Teoria da Ironicidade Verbal de Simões (2009), nos ajudam a comprovar a participação do professor de Língua Portuguesa como um tipo específico de interlocutor dos textos tomados como corpúsculo para nossa dissertação.

#### 1.4 A Dialogia na Produção do Texto Escrito

Até este ponto, expusemos a importância dos signos (des)orientadores para a compreensão do conteúdo materializado na superfície textual e a relação dialógica coexecutada durante a produção do texto, visto, portanto, como elemento ideológico. Nossa análise, no entanto, fundamenta-se também na *Teoria da Produção Dialógica do Texto Escrito* (SAUTCHUK, 2003), da qual compartilhamos os conceitos de leitor interno, leitor externo e escritor ativo para nossas considerações.

Inez Sautchuk – em oposição ao entendimento de que a língua escrita seria um sistema de signos gráficos incumbidos da transcrição do que chama “primeiros signos”, os fonemas –

---

<sup>5</sup> De acordo com Bakhtin (2006, p. 132), deve-se entender *significação* como elementos abstratos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Provenientes de convenção, eles não têm existência concreta, independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável da enunciação. A significação da enunciação, portanto, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem.

<sup>6</sup> Para Bakhtin (2006, p. 130), *tema* é uma qualidade da enunciação completa e pertencerá a uma palavra somente se essa funcionar como uma enunciação total.

condena a concepção de *língua escrita* como uma “possibilidade secundária” de comunicação verbal do ser humano, haja vista as complexidade e peculiaridades das regras que obedece. Seu pensamento coaduna com os estudos mais avançados e modernos na área da linguística textual, a partir da década de 60 do século passado e com a concepção de texto de que nos valem em nossa pesquisa. Com isso, declara:

A escrita surge-nos, assim, não como um código secundário em nossa sociedade, mas como um código segundo, um código que converte um conteúdo de informação que já foi objeto do primeiro código, o fônico, não reproduzindo diretamente a mensagem oral, mas recompondo-a, reorganizando-a diante da mudança da situação comunicativa. (2003, p. 2)

Essas considerações levam a autora a enfatizar, como papel do ensino de língua materna na escola, não só o de tornar a pedagogia da escrita um desafio da escrita em situação escolar, mas também o de levar os alunos ao exercício mais satisfatório por meio dessa modalidade.

As observações da pesquisadora indicam que a responsabilidade pelo problema em relação à escrita ultrapassa o da relação entre aluno e professor de Português. Desse modo, ressalta a importância dos vários tipos textuais e dos vários profissionais que devem estar envolvidos na discussão sobre o tema. O papel de ensino de língua não é exclusividade do docente de língua, mas dos professores dos diferentes assuntos tratados na escola. Destaca Sautchuk (2003, p. 2).

As mais variadas tipologias textuais devem ser consideradas nesse ensino, cabendo a diferentes disciplinas abordar-lhes problemas e características próprias. Ao professor de português, porém, cabe instrumentalizar o aluno em um domínio linguístico-textual que garanta a este a eficiência no uso da língua, principalmente em sua modalidade escrita.

A autora critica o fato de muito se discutir os problemas relacionados à produção de texto e de, na escola, pouco se desenvolverem mecanismos funcionais que resolvam as questões debatidas. Por isso, no intuito de apresentar sua abordagem pedagógica, enfoca o caráter sócio-comunicativo do texto e parte do princípio de que o ato de escrever é uma atividade interativa entre dois enunciadores que operam – por meio de um processo – o texto dialogicamente.

Partindo, entre outros pressupostos, dos princípios da filosofia bakhtiniana da linguagem, Inez Sautchuk comprova que o ato de escrever – como processo – e o texto – como produto desse processo – devem ser entendidos como atividade dialógica e dinâmica. Nesse sentido, a linguista propõe que, além do leitor externo – ausente no momento da escrita –, em todo indivíduo-escriptor convivem duas entidades: (a) a de escritor-enunciador ou escritor ativo e (b) a de interlocutor interno, entendido como coenunciador e monitor do processo de textualização que se opera. (cf. SAUTCHUK, 2003 p.17).

Para melhor compreensão da exposição teórica da autora, faz-nos necessária a apresentação dos seus quatro pontos de sustentação teórica, quais sejam (a) seu conceito ampliado de texto (e na modalidade escrita) e de toda sua trama de estruturação; (b) os aspectos definidores e as bases de sustentação da coerência do texto (ou da produção de sentido) e (c) as estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura transportadas para o texto.

Para ampliar o conceito de texto, a pesquisadora apresenta o ato de escrever como uma atividade pragmática, no sentido de que relaciona os signos linguísticos ao contexto de uso, inclusive interindividual. Para isso, confirma o processo de produção de textos como atividade verbal e declara que, em relação ao usuário da língua, as condições de produção do texto se revestiria de aspectos como:

(A) *uma motivação inicial* – que explica como “a existência de um interesse/necessidade de caráter psicossocial”;

(B) *uma finalidade* – exemplificada como “informar, comunicar, autoafirmar-se, enfim, exteriorizar o que se realiza no íntimo do falante (produzir sentido)”;

(C) *um plano de ações* – que, segundo explica, seria “estruturar ações ou operações de falar ou escrever (uso do código linguístico) para realizar a finalidade”;

(D) *uma realização* – a saber – realizar, segundo o plano preestabelecido, as operações basicamente linguísticas e textuais necessárias;

(E) *uma dependência constante da situação* – a ser entendido como “controlar os aspectos que determinam a aceitação ou não, o sucesso ou o fracasso do enunciado (enfim, as atitudes múltiplas de emissor e receptor)”.

Sua explanação leva ao entendimento de que no texto escrito ocorre, entre leitor e escritor, um fenômeno interpretativo de compreensão cognitiva ainda mais complexo. Nesse sentido, a pesquisadora ultrapassa o entendimento de que o processo de interlocução na produção escrita decorreria da relação estabelecida entre o indivíduo participante *hic et nunc* e o indivíduo participante *in absentia*, ou seja, da comunicação entre o escritor (presente) e seu leitor (ausente). Para ela, na situação imediata à produção textual, o escritor não desempenharia simplesmente a função de emissor, mas se desdobraria em duas entidades, assumindo também o papel de primeiro interlocutor do seu próprio texto.

Para uma apresentação mais clara sobre essas proposições teóricas, a seguir apresentamos o quadro apresentado por Sautchuk (2003, p.99) no qual expõe um modelo de textualização:

Tabela 2: Modelo de textualização por Sautchuk (2003)

FASE	REALIZADA POR	POSTURA MENTAL	MODELOS (TIPOS DE CONHECIMENTO)	NÍVEL DO TEXTO
1. Contextualização	indivíduo-escritor	conscientes (estratégias metacognitivas)	pragmáticos	(pré-textual)
2 Superestruturação	indivíduo-escritor	conscientes (estratégias metacognitivas)	Formais	superestrutural
3 Macroestruturação	escritor ativo	inconscientes (estratégias cognitivas)	semântico-textuais	macroestrutural
4 Microestruturação	escritor ativo	inconscientes (estratégias cognitivas)	linguístico-textuais (basicamente sintáticos)	microestrutural
5 Confirmação (e/ou retorno à fase 3)	leitor interno	conscientes (estratégias metacognitivas)	Semântico-linguístico-textuais	macroestrutural ↑ microestrutural

Com clareza, o quadro organizado pela autora permite visualizar de que forma o ato verbal da construção de um texto escrito e basicamente articulado entre diferentes instâncias – *intenção comunicativa, finalidade semântica e realização linguístico-textual* – admite uma dimensão peculiarmente pragmática. Esse movimento de interação pode-se detectar não apenas na fase pré-textual da intenção (1 e 2) como nas fases seguintes (3, 4 e 5), quando, segundo informa, atitudes mútuas e reversíveis do escritor ativo e do leitor interno determinam o sucesso ou fracasso do empreendimento comunicativo.

Esse princípio inova o conceito de interlocução e suplanta o entendimento de que o ato de escrever seria um mero esforço do emissor para compensar, por meio de procedimentos discursivos e linguísticos exclusivos, a ausência do interlocutor no momento da elaboração textual. Segundo a autora, considerando que o leitor-externo reconstruirá o texto ao recebê-lo, o leitor interno se incumbiria da função de satisfazer as expectativas de sentido do texto antes que o leitor ausente o fizesse.

Diante dessa perspectiva, percebe-se que a realização do texto escrito, assim como a do texto oral, não apenas envolve, mas exige a figura das duas entidades constituídas linguística e psicossocialmente, ou seja, o indivíduo-escritor e o leitor-externo. A diferença – explica Sautchuk (2003, p. 19). – é que na escrita ambas as figuras interagem representativamente no momento da produção escrita, sendo o leitor-externo uma pós-imagem do interlocutor-interno. Eventualmente trataremos *leitor-externo, indivíduo-escritor e indivíduo-interlocutor* por LE, IE e II, respectivamente.

Em nossa dissertação, a investigação acerca da influência teórico-gramatical que o professor de LP1 pode sofrer, a partir das publicações sobre pontuação da *Revista Língua Portuguesa*, implica a hipótese de que os artigos arrolados tomaram o potencial leitor-externo como, leitor-professor durante a produção.

O papel do leitor-externo, nesse processo dialógico, seria o de tentar alcançar o projeto comunicativo do qual esteve ausente, ou seja, tentar superar a *disjunção temporal e espacial* entre si e a dinâmica de elaboração do texto.

Sabe-se que o escritor-enunciador (ou indivíduo-escritor) se vale de impulsos de motivação, finalidade e realização, tendo em vista a figura do leitor-externo. Tem a intenção de que a superfície do seu texto funcione como um espelho a refletir o sentido que objetiva e, para isso, estrutura seu texto da melhor maneira possível. Esse leitor-externo, por sua vez, também impulsionado por fatores de motivação, finalidade e realização, recebe um produto pronto em sua superfície textual e *reconstrói cognitivamente* (grifo do autor), a partir dela, um sentido implícito (que pode ser ou não o mesmo do plano original do escritor). (SAUTCHUK 2003, p. 19)

O texto escrito, portanto, resulta da multirrelação entre (1) marcas linguísticas que funcionam como orientação no processo de leitura, (2) marcas da situação da escritura, (3) adequações e escolhas diretamente relacionadas à finalidade de sua produção. Isso nos permite a verificação da potencial consequência que o discurso de IE e II, neste caso, pode acarretar para LE. De acordo com Sautchuk (2003, p, 20),

Essa característica específica da produção escrita, que exige instruções textualizadoras guiando o LE na (re)construção de sentido do texto, atesta bem a responsabilidade de quem escreve (e de quem monitora o que é escrito) e a consequente exigência de este desenvolva saberes e habilidades para tamanha tarefa. (SAUTCHUK 2003, p. 20)

Dessa forma, reunimos os subsídios teóricos necessários à análise dialógica a que submetemos os textos tomados como *cópus* de nossa dissertação, no propósito de verificar quais os participantes da interlocução nesses textos e sopesar a (des)orientação resultante da tarefa de (re)construção textual por parte do LE.

## 2 ANÁLISE DO CORPUS

Registramos nossa análise sobre os artigos em duas seções. A primeira comprova as relações dialógicas que os textos estabelecem com o professor de Língua Portuguesa (seu leitor potencial, ou público-alvo); a segunda confronta as informações apresentadas nesses artigos com a teoria gramatical de autoridade.

Consideramos *teoria gramatical de autoridade* os compêndios que fazem parte do cânone da descrição e prescrição de uso da modalidade escrita padrão Língua Portuguesa (cujas fontes serão indicadas na segunda seção da análise).

### 2.1 Texto 1 – “Polêmica vírgula do ‘e’”

*Diferentes abordagens do fenômeno mostram que a explicação semântica pode ser mais útil do que a sintática para explicar os mais diversos casos. Tatiana Piccardi*

- 1 A pergunta é frequente nas aulas sobre pontuação:
- 2 - Quando há vírgula antes do e?
- 3 A regra, difundida pelo senso comum, diz que não há vírgula antes do e,
- 4 pois este seria sempre um conectivo de ligação entre estruturas sintáticas
- 5 paralelas.
- 6 Alguns professores limitam-se a endossar a regra. Outros, observadores do
- 7 uso que os falantes fazem da língua, tendem a apoiar-se em outra "regra"
- 8 (entre aspas, pois não aparece, até onde sei, em boas gramáticas atuais).
- 9 Naquela que diz que, se há mudança de sujeito na segunda oração de um
- 10 período construído com o conectivo e, apõe-se a vírgula antes dele,
- 11 separando as orações.
- 12 Em "Maria jogou bola com os meninos, e João preferiu as bonecas", a
- 13 vírgula se justifica pela mudança de sujeito na segunda oração.
- 14 Já no período "Maria jogou bola com os meninos e fez vários gols" não
- 15 haveria vírgula, pois o sujeito é o mesmo nas duas orações.
- 16 Aparentemente útil, a regra não recobre inúmeros casos em que não há
- 17 alteração do sujeito da primeira à segunda oração e a vírgula aparece.
- 18 Na crônica Recado ao senhor 903, de Rubem Braga, o narrador-
- 19 personagem dirige-se a um interlocutor:
- 20 "Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão".
- 21 No conto Nó cego, de Joel Silveira, vemos:
- 22 "Lembro-me vagamente de uma Zenaide, e, mais vagamente ainda, de
- 23 Zilda".
- 24 Como explicar o uso da vírgula antes do e, separando as orações, se o
- 25 sujeito é o mesmo em ambas?
- 26 Estilo em pausa
- 27 O que farei aqui é sugerir que a motivação para o uso (ou não) da vírgula
- 28 antes do e, quando usado como conectivo entre orações, é de caráter
- 29 semântico-discursivo, e não apenas sintático.
- 30 Este deslocamento teórico amplia as possibilidades de compreensão do

31 caso. E permite evitar as explicações de caráter estilístico, que, em geral,  
32 não explicam muito, como nos enunciados:

33 1. Maria comprou ovos, farinha e leite e fez um lindo bolo.

34 2. Maria comprou ovos, farinha e leite, e fez um lindo bolo.

35 Uma explicação comum para a vírgula que introduz a segunda oração, em  
36 (2), é a de que seu uso representaria uma escolha estilística. A vírgula daria  
37 ênfase ao fato de Maria ter feito um lindo bolo, o que não ocorreria em (1),  
38 em que a ausência da vírgula manteria o "tom neutro" do enunciado.

39 Para a gramática normativa, que privilegia a abordagem sintática, o  
40 enunciado (1) seria o "certo". Em (2), na ausência de regra de caráter  
41 sintático que justifique o uso, apela-se à explicação estilística, que é  
42 bastante simplista e superficial.

43 Para uma análise mais consistente, de caráter semântico-discursivo, falta-  
44 nos o contexto de enunciação de (1) e (2). O enunciado inserido em seu  
45 contexto nos dá, sempre, dados importantes para a compreensão das  
46 escolhas gramaticais feitas em sua construção.

47 Contextos de sentido

48 Há enunciados que, mesmo sem um contexto de enunciação explicitado,  
49 fornecem-nos mais elementos para a análise semântico-discursiva do uso  
50 da vírgula antes do e que introduz a segunda oração, como em (4):

51 3. Maria usou ovos, farinha e leite de qualidade e fez um bolo.

52 4. Maria usou ovos, farinha e leite de qualidade, e o bolo desandou.

53 Observa-se a homogeneidade do sentido construído em (3). Nele, a  
54 segunda oração constrói-se quase como consequência lógica da oração  
55 inicial, um adendo que se compreende por extensão. A segunda oração  
56 poderia ser retirada e, mesmo assim, o enunciado, em seu contexto, seria  
57 compreendido. Quem compra farinha, ovos e leite provavelmente fará um  
58 bolo, talvez um pão. Explicitar a feitura do bolo representa adicionar ao  
59 enunciado, pelo conectivo aditivo e, uma complementação previsível.  
60 Em (4), por outro lado, a segunda oração "surpreende", pois traz informação  
61 nova que inverte a direção argumentativa do que, de início, a primeira parte  
62 do enunciado levaria a deduzir. A segunda oração pressupõe a feitura do bolo e  
63 acrescenta o fato de o bolo ter desandado. A sobreposição de perspectivas está  
64 marcada pela vírgula antes do e. Desestabiliza-se, assim, a homogeneidade do  
65 sentido e marca-se, pela vírgula, uma perspectiva nova. Ou, como diz o  
66 linguista Oswald Ducrot (O dizer e o dito, 1987), uma nova voz no enunciado.

67 Múltiplas razões

68 Em (4) houve mudança do sujeito. Mas não é esse o motivo que determina  
69 o uso da vírgula antes do e que liga as orações. Voltemos, na frase que  
70 chamaremos de (5), a Rubem Braga:

71 5. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão.

72 Na segunda oração há, independentemente da questão do sujeito, a  
73 inclusão de nova perspectiva, uma nova voz. Para uma melhor  
74 compreensão, atente-se ao contexto em que (5) emerge, no trecho que  
75 corresponde ao início do primeiro parágrafo da crônica de Braga:

76 Vizinho,

77 Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi, outro dia, consternado, a visita  
78 do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o  
79 barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal -  
80 devia ser meia-noite - e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que  
81 estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão.



82 O narrador (a que Ducrot chama de locutor e, por ser personagem, é  
 83 também um dos enunciadores do texto), ao dar razão ao seu interlocutor  
 84 (enunciador), inverte a direção argumentativa introduzida nos segmentos  
 85 linguísticos iniciais e que induz o leitor a antecipar algo como "e pretendo  
 86 conversar com o síndico para resolvermos a situação" (sem vírgula), no  
 87 lugar de "e lhe dou inteira razão" (com vírgula).

88 Conflito da memória

89 No exemplo de Joel Silveira, ocorre fenômeno similar.

90 6. Lembro-me vagamente de uma Zenaide, e, mais vagamente ainda, de Zilda.

91 O locutor representa um idoso, cujas vivências e memórias se sobrepõem e  
 92 se diluem no tempo. A vírgula pode indicar a introdução de perspectiva  
 93 nova, segundo a qual a lembrança que ele tem de Zilda não se equivale à  
 94 de Zenaide. Há dois enunciadores que lembram, cada um a seu modo e em  
 95 tempos diversos, de mulheres diferentes. Como se fossem dois homens,  
 96 dois seres do mundo, entre vários que, separados pelo tempo, costumam  
 97 uma única vida. Ao contrário do que suporia uma abordagem apenas  
 98 sintática, segundo a qual o paralelismo sintático entre as estruturas  
 99 (orações) determinaria a ausência da vírgula, o que prevalece aqui, e  
 100 determina o uso da vírgula, é esse sentido plural.

101 É possível, assim, sugerir uma compreensão do fenômeno por meio de uma  
 102 perspectiva semântico-discursiva, que compreende a linguagem como  
 103 heterogênea e polifônica, e que leva em conta o sentido que se pretende  
 104 construir. As escolhas gramaticais podem e devem ser vistas como  
 104 determinadas pelos sentidos em construção.

*Tatiana Piccardi é doutora em Letras pela USP, professora do Curso Rio Branco, no preparatório à carreira diplomática, e pesquisadora na PUC-SP*

## 2.2 Da análise gramatical

No início do texto, entre as linhas 3 e 5, a autora declara que o senso comum condenaria o uso de vírgula antes do e, pois se trataria de estrutura construída a partir do paralelismo sintático entre as orações que se unem por meio do conectivo. Comentário perigoso. Ainda que a autora responsabilize o senso comum e não os especialistas pela proposição, apresentá-la de maneira açodada pode resultar em significativa confusão.

Em geral, o que há entre as coordenadas é uma relação de contiguidade e não de paralelismo sintático. José Carlos de Azeredo (2010), em capítulo sobre *período composto*, esclarece haver equivalência formal ou funcional entre as partes de texto (palavras sintagmas ou orações) unidas por coordenação (ou parataxe). Ao distinguir o papel das classes gramaticais segundo suas características sintáticas (nomes, verbos, adjetivos, determinantes, advérbios, coordenantes e subordinantes), o autor afirma e demonstra:

Coordenantes ligam palavras ou construções independentes ou da mesma função. (O gato come o peixe [*oração independente*] /e/ o cachorro rói o osso [*oração independente*]), João [sujeito] /e/ Paulo [sujeito] viajaram). (2010, p. 295)

Ao compararmos os exemplos do gramático com aqueles criados pela autora, percebemos que não há paralelismo sintático entre as orações, pois uma não apresenta função sintática igual à da outra – são independentes entre si.

Dessa forma, em frases como

A teoria democrática clássica está baseada no pressuposto [de que cidadãos bem informados elaboram e expressam com liberdade suas preferências] e [de que estas preferências influenciam de forma efetiva o processo de tomada de decisão dos governantes]. (PORTO. 2007, p. 21)

haveria paralelismo sintático, pois as orações unidas pelo e destacado cumprem a mesma função de complemento nominal de “pressuposto”. No entanto, frases como *Maria jogou bola com os meninos, e João preferiu as bonecas* e *Maria jogou bola com os meninos e fez vários gols* (exemplos da autora) não se trataria de estruturas paralelas sintaticamente, mas apenas contíguas.

Dados os exemplos da autora do artigo, é oportuno lembrar que a discussão acerca da dependência sintática entre as orações não considera a relação de dependência semântica que pode surgir discursivamente. Tais orações podem ser consideradas independentes sintaticamente, apesar da dependência semântica que possa advir no nível do texto.

O pensamento de grandes teóricos do Século XX, como Beaugrande, Dressler, Van Dijk, coaduna com esse entendimento. Trata-se, podemos dizer, de uma visão defendida não só pela gramática normativa como pela descritiva e pela textual. Destacou-se, nesse sentido, a contribuição da Linguística Textual, a partir das reflexões de Halliday e Hasan (1976) a respeito de hipertaxe (ou superordenação), hipotaxe (ou subordinação), parataxe (ou coordenação), antitaxe (ou substituição). Ao apresentar o processo de coordenação, explica Evanildo Bechara:

Outro ponto que há de merecer a nossa atenção é o fato de que, partindo dos três tipos fundamentais e opositivos de coordenação em português (a aditiva, adversativa e a alternativa), essas construções podem ainda exprimir relações internas de “dependência”, o que à primeira vista, parece paradoxal, porque é o mesmo que dizer que, a “parataxe inclui a hipotaxe” ou que “a parataxe também é hipotaxe”. Na realidade o que temos nesses casos é, a uma só vez, parataxe e hipotaxe, mas não no mesmo nível de estruturação gramatical. No nível da oração tais construções são paratáticas; mas exprimem ao mesmo tempo relações internas de dependência no que diz respeito ao sentido do discurso (...) são independentes no nível da oração, mas são elementos subordinados do ponto de vista de unidades de conteúdo no nível superior do texto. (2001, p. 49)

Desse modo, falar de paralelismo sintático entre as orações coordenadas aditivas é, no mínimo, polêmico, haja vista a complexidade que envolve o assunto e que não lhe permite uma apresentação superficial, sob pena de desorientar ainda mais o leitor-professor que não tenha acesso às informações das obras referenciadas.

Entre as linhas 6 e 11, Piccardi afirma que alguns professores, baseados no uso, defendem a “regra” do uso de vírgula entre orações cujos sujeitos são diferentes. Neste parágrafo, abre parênteses para comentar o uso de aspas na palavra *regra* (linha 8):

(entre aspas, pois não aparece, até onde sei, em boas gramáticas atuais).

A partir dessa declaração, investigamos o cânone gramatical em Língua Portuguesa e apresentamos alguns dos autores considerados autoridades no assunto, com o intuito de contemplar o que se poderia chamar “boas gramáticas” e “boas gramáticas atuais”.

Said Ali, em *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* (s/d 7 ed. [1 ed. 1923], p. 229), registra o uso da vírgula antes do e quando a oração coordenada tem sujeito diverso do da coordenante.

Cláudio Brandão, em *Sintaxe Clássica Portuguêsa*, destaca:

A vírgula deve ser de rigor, segundo um uso quase invariável, antes da conjunção e, quando esta liga duas orações coordenadas, mas com sujeito diverso, exceto quando antes da mencionada conjunção caiba ponto e vírgula. (1963, p. 767)

Celso Cunha, no *Manual de Português* (1964, p. 126), adverte: “Separam-se por vírgula as orações coordenadas unidas pela conjunção e, quando têm sujeito diferente”.

Gladstone Chaves de Melo, em *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa* (1978, p. 248), após demonstrar várias prescrições normativas para o uso da vírgula, enfatiza seu emprego nos casos em que o autor queira, pela pausa, realçar este ou aquele elemento.

Celso Cunha, em *Gramática da Língua Portuguesa* (5 ed. 1979 [1 ed. 1972], p. 594), declara: “Separam-se por vírgula as orações coordenadas unidas pela conjunção e, quando têm sujeito diferente.”

No *Dicionário de Questões Vernáculas* encontramos a seguinte informação:

Vírgula antes do e- Em “Pedro deu, e o caso exigia violenta tunda no irmão” a conjunção e não está ligando o verbo deu ao substantivo caso; abre ela uma locução parentética (...) (1981, p. 339)

Celso Cunha, em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1985, p. 629), adverte: “Separam-se geralmente por vírgula as orações coordenadas unidas pela conjunção e, quando têm sujeito diferente.”

Adriano da Gama Kury, em *Língua Portuguesa – Gramática e exercícios* (1994, 2 ed. [1 ed. 1982], p. 69), indica o emprego da vírgula antes da oração coordenada aditiva sindética, quando o seu sujeito é diferente do sujeito da oração anterior.

Rocha Lima, em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2001, 41 ed. [1 ed. 1957], p. 461), prescreve o uso da vírgula para separar orações coordenadas ligadas pela conjunção e, quando os sujeitos forem diferentes.

Evanildo Bechara, em *Moderna Gramática Portuguesa* (37 ed. 2001 [1 ed. 1961], p. 609), apresenta exemplo de coordenação entre orações de sujeitos distintos e declara: “Emprega-se a vírgula para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa.”

Manuel Pinto Ribeiro, em *Gramática Aplicada da Língua Portuguesa* (16 ed. 2006, [1 ed. 1976], p. 341), ao explicar o emprego da vírgula no período composto, declara: “Se a oração coordenada é sindética aditiva, observamos que normalmente os sujeitos são iguais. Se os sujeitos são diferentes, a vírgula aparece quase sempre.”

José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (3 ed. 2010 [1 ed. 2009], p. 520), aponta: “Nas orações introduzidas pela conjunção e, pode-se empregar vírgula quando apresentam sujeitos diferentes, principalmente se temos a intenção de enfatizá-los.”

Dessa forma, constatamos o pouco conhecimento da linguista acerca do tema *pontuação* e, sobretudo, acerca do que ensinam as boas gramáticas atuais. Não é nova, tampouco desatualizada, a prescrição do emprego da vírgula entre as orações ligadas por e, que apresentam sujeitos diferentes. Ao declarar que, até onde sabe, essas regras não aparecem nas boas gramáticas atuais (l.8), a autora materializa no texto a equívoco daqueles que venham a acreditar no que diz saber.

O leitor-professor, a partir da leitura do artigo e sem acesso à bibliografia de autoridade em que nos apoiamos, pode acreditar que as referidas orientações não estariam em acordo com o que diz a teoria gramatical em Língua Portuguesa.

Nas linhas 12 e 14, a autora apresenta exemplos fora de contexto e artificialmente elaborados, para exemplificar a aplicação dessa regra. "Maria jogou bola com os meninos, e João preferiu as bonecas" em oposição a "Maria jogou bola com os meninos e fez vários gols".

Adiante, afirma que tal regra – classificada por ela como “aparentemente útil” – não recobriria inúmeros casos em que não há alteração do sujeito da primeira à segunda oração, e a vírgula aparece. Para exemplificar sua afirmação, logo nas linhas 20 e 22, a autora expõe exemplos literários que tal regra não contemplaria. Da crônica “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga, apresenta "Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão" (l. 20) e do conto “Nó cego”, de Joel Silveira, apresenta "Lembro-me vagamente de

uma Zenaide, e, mais vagamente ainda, de Zilda" (l. 22). Percebe-se, no trecho do artigo, o agravamento da desorientação acerca da produção/leitura textual. Sem assinalar ao leitor-professor que na linguagem literária, geralmente, não são as normas lógico-gramaticais que direcionam o emprego dos recursos linguísticos para a materialização das ideias no texto, a autora acusa a regra estabelecida pela gramática de não contemplar o uso literário. O leitor-professor é levado a acreditar que a teoria gramatical falha ao não ser capaz de explicar o trabalho poético e dos cronistas. Desse modo, encerra o parágrafo com a pergunta "Como explicar o uso da vírgula antes do e, separando as orações, se sujeito é o mesmo em ambas?" (l.24 e l.25).

Piccardi, a partir dos exemplos literários, propõe que a motivação para o uso (ou não) da vírgula antes do e entre orações é de caráter semântico-discursivo, e não apenas sintático.

Não vemos problema algum nessa proposição. No entanto, Piccardi, ao comentar sua análise do tema, declara:

Este deslocamento teórico amplia as possibilidades de compreensão do caso. E permite evitar as explicações de caráter estilístico, que, em geral, não explicam muito, como nos enunciados:  
 1. Maria comprou ovos, farinha e leite e fez um lindo bolo.  
 2. Maria comprou ovos, farinha e leite, e fez um lindo bolo. (Texto 1, l.30 a 34)

Para reforçar sua teoria, a autora em questão apresenta mais uma vez exemplos artificiais e descontextualizados. São frases cuja linguagem denotativa permite, no máximo, a inferência de que sejam textos não literários. Entre as linhas 43 e 46, reconhece que

para uma análise mais consistente, de caráter semântico-discursivo, falta-nos o contexto de enunciação de (1) e (2). O enunciado inserido em seu contexto nos dá, sempre, dados importantes para a compreensão das escolhas gramaticais feitas em sua construção.

Ainda assim, insiste em suas conjeturas e afirma que uma explicação comum para o uso da vírgula em (2) seria a de que se trata de uma escolha estilística. Sobre a teoria gramatical normativa, declara:

Para a gramática normativa, que privilegia a abordagem sintática, o enunciado (1) seria o "certo". Em (2), na ausência de regra de caráter sintático que justifique o uso, apela-se à explicação estilística, que é bastante simplista e superficial.

Entendemos como inadequados os exemplos apresentados pela autora do artigo, visto que a falta de contexto não permite afirmar se em (2) seria um caso de *erro* ou de *estilo*. São signos desorientadores (cf. SIMÕES, 2009) à compreensão correta do caso em análise. Nem tudo que foge ao enquadre gramático-normativo representa necessariamente um uso estilístico. É a situação de uso (não apresentada neste caso) que pode determinar a excepcionalidade ou não do uso. Sobre o apropriado entendimento acerca de *traço estilístico* e *erro gramatical*, adverte Evanildo Bechara:

Traço estilístico pode ser um desvio ocasional da norma gramatical vigente, mas se impõe pela sua intenção estético-expressiva.  
O erro gramatical é o desvio sem intenção estética. (2002, p. 618)

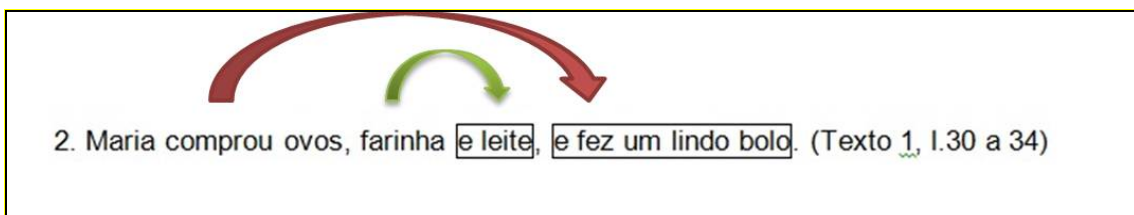
Piccardi, além disso, sem perceber que também está propondo uma análise estilística, declara seu objetivo de suplantar a explicação estilística a qual, segundo ela, seria “bastante simplista e artificial” (1.42).

Dessa forma, cabe-nos comprovar:

- (a) o que diria a gramática sobre o uso do e na frase apresentada pela autora;
- (b) qual o papel da abordagem estilística para a compreensão do uso especial dos recursos linguísticos e
- (c) uma análise semântico-discursiva não suplanta, mas corrobora a importância da Estilística.

### 2.3 A gramática e o uso do e:

Observe-se o esquema a seguir:



Os destaques no trecho nos permitem visualizar que, nos exemplos apresentados, a repetição da conjunção e, ora exprime paralelismo sintático entre *farinha* e *leite* como complementos de *fez*, ora marca contiguidade entre as duas orações e equivalência funcional entre *comprou* e *fez*. Dessa forma, gramaticalmente, a vírgula assinala que o segundo e não teria a mesma função do primeiro, pois o entendimento de paralelismo do primeiro e se interrompe antes do segundo.

Piccardi – com as frases (1) e (2) – propõe o confronto de duas formas. Em (1), teríamos a adequação à previsão gramatical e, em (2), o desvio desse uso esperado. Esse tipo de comparação entre tais formas é previsto por Azeredo (2010, p. 480):

uma teoria da expressividade da comunicação verbal incorpora a seguinte premissa: considerados como ocorrências alternativas em um certo contexto comunicativo, dois enunciados podem se reportar à mesma experiência a ser comunicada; um deles, porém, pode fazê-lo de forma previsível, neutra ou banal, ao passo que outro pode distinguir-se justamente por se impor à atenção do leitor em virtude de suas particularidades – ou mesmo excentricidades – formais. Dizemos então que o texto (ou um segmento dele) previsível, neutro ou banal é estilisticamente não marcado, e que o texto (ou um segmento dele) particularizado por algum traço formal é estilisticamente marcado.

O exemplo apresentado é uma questão de erro ou traço estilístico? Dada a falta do “certo contexto comunicativo”, citado por Azeredo, em consonância com as considerações sobre *erro* e *estilo*, de Evanildo Bechara, afirmamos não haver resposta para as frases artificiais usadas no artigo.

## 2.4 Abordagem estilística e compreensão do uso especial dos recursos linguísticos

Ademais da afirmação que encerra o item anterior, o papel da Estilística ultrapassa o de atribuir ênfase àquilo que a gramática não explica; e sua contribuição para o entendimento do texto está longe de ser simplista e superficial. Nesse sentido, José Carlos de Azeredo explica:

A Estilística pode ser considerada uma teoria da construção do sentido, na medida em que se baseia na premissa de que o que um texto significa é modelado pelas escolhas linguísticas – de ordem léxica, gramatical, fonética, gráfica e rítmica – feitas pelo enunciador. (2010, p. 479)

Diferentes correntes dos estudos sobre *estilo* têm investigado o uso dos múltiplos recursos linguísticos, com base nos aspectos semânticos e discursivos envolvidos no processo de produção textual. A partir da obra *Introdução à Estilística* (MARTINS, 2008), apresentamos a doutrina dos principais pensadores sobre o tema.

É no início do Século XX que a expressão *Estilística* passa a representar um ramo da Linguística. Defendida inicialmente por grandes nomes como Charles Bally — proponente da Estilística da Língua — e por Leo Spitzer — que iniciou a Estilística Literária —, a doutrina põe em evidência a participação do *estilo* nas discussões relativas à concepção de texto.

Do Latim *stilus*, tipo de estilete com que os antigos escreviam em tábuas, a palavra *estilo*<sup>7</sup> passa mais tarde a denominar a maneira como se escreve e, hoje, pode ser compreendida como:

- (a) desvio da norma;
- (b) elaboração;
- (c) conotação;
- (d) conjunto de características individuais (por exemplo, de um autor, de uma obra) e
- (e) conjunto de características coletivas (por exemplo, de um período literário), entre muitas outras, de acordo com a corrente teórica de quem o tente explicar.

Com Evanildo Bechara, entendemos *estilo* como “o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de representação psíquica e apelo.” (2002, p. 615).

Othon Moacyr Garcia, em *Comunicação em Prosa Moderna*, explica a relação entre estilo e representação:

Estilo é tudo aquilo que individualiza obra *criada pelo homem*, como resultado de um esforço mental, de uma elaboração do espírito, traduzido em ideias, imagens ou formas concretas. A rigor, a natureza não tem estilo; mas tem-no o quadro em que o pintor a retrata, ou a página em que o pintor a descreve. (2008, p. 123)

Sobre a abrangência da Estilística e a complexidade da palavra *estilo*, declara Martins:

Acrescente-se que, dos teóricos da Estilística, alguns só consideram o estilo na língua literária, outros o consideram-nos diversos usos da língua; alguns relacionam o estilo ao autor, outros à obra, outros ainda ao leitor, que reage ao texto literário; alguns se concentram na forma da obra ou do enunciado, outros na totalidade forma-pensamento. (2008, p. 18)

O interesse acerca da Estilística ocupou gradativamente o espaço que até então pertencia à Retórica, e a compreensão do seu papel para os estudos linguísticos passou a conviver com as prescrições gramaticais. Em seu livro, *Introdução à Linguística*, Georges Mounin (1973, p. 159) declara que *estilo* “É um fenômeno humano de grande complexidade. É a resultante linguística de uma conjunção de fatores múltiplos”. O autor acrescenta:

Se algum dia se chegar a atribuir ao estilo uma fórmula, há de ser uma fórmula extremamente complexa. Todas as reduções lapidares da definição do estilo só podem ser e permanecer como empobrecimentos unilaterais. Não damos ainda por findas as nossas tentativas para compreender o porquê do efeito que certas obras têm sobre nós. Nesta encruzilhada onde talvez compreendamos por que é que certo poema nos envolve e nos possui e nos toca de determinada maneira, tem que haver uma convergência de causas linguísticas formais, mas também de causas psicológicas, psicanalíticas, históricas, sociológicas, literárias, etc. E será indubitavelmente o conjunto que poderá dar conta dessa coisa ainda muito misteriosa que é a função poética: por que é que certas mensagens produzem em nós efeitos incomensuráveis com os de todas as outras espécies de mensagens que quotidianamente recebemos.”

---

<sup>7</sup> Estilo. [Do lat. stilu.] Substantivo masculino. 1. Pequena haste de osso, metal, etc., com uma extremidade pontiaguda e a outra espatulada, que era us. pelos antigos para escrever sobre a camada de cera das tábulas (...) [Aurélio, s.u.]



A contribuição de Azeredo (2010) permite visualizar os fatores que envolvem o entendimento de estilo:

chamamos estilo ao conjunto dos recursos idiomáticos que estruturam expressivamente a mensagem em função de seu maior rendimento semântico. Esta é uma conceituação formal que implica três outras noções: o ato individual, a busca de um efeito de sentido e a opção de um recurso entre outros plausíveis. (p. 478, **Grifo do autor**)

As considerações de Georges Mounin, Nilce Sant’Anna Martins, Evanildo Bechara, Othon Moacyr Garcia e José Carlos de Azeredo, portanto, ajudam a compreender que as considerações sobre estilo não figuram algo “simplista ou superficial”, conforme acima a autora do artigo em análise.

Para melhor explanação sobre a importância da Estilística, entre suas diversas vertentes, destacamos a *Estilística da Língua*, a *Estilística como sociolinguística*, a *Estilística Literária* bem como a *Estilística Funcional e a Estrutural*, entre outras vertentes teóricas.

A Estilística da Língua surge a partir das ideias do linguista Charles Bally, discípulo de Ferdinand Saussure e opositor ao ensino da língua restrito à gramática normativa e aos textos literários. Para ele, essa restrição apresentaria uma visão parcial da língua pela qual se conheceria a variedade não correspondente ao que as pessoas utilizam nas mais variadas situações para desenvolverem social e psicologicamente suas atividades. Destaca Martins:

(...) Charles Bally volta-se para os aspectos afetivos da língua falada, da língua a serviço da vida humana, língua viva, espontânea, mas gramaticalizada, lexicalizada, e possuidora de um sistema expressivo cuja descrição deve ser a tarefa da Estilística. (2008, p. 20)

Bally põe uma divisão da linguagem em duas faces, quais sejam, a intelectualiva – ou lógica – e a afetiva (que estuda efeitos da afetividade no uso da língua). Pioneiro na distinção entre conteúdo linguístico e conteúdo estilístico, torna-se o proponente da Estilística da língua ou da expressão linguística, aparato teórico desenvolvido no escopo de descrever os recursos expressivos da língua como sistema, o que exclui o estudo dos estilos individuais. Dessa forma, suas considerações sobre estilo não contemplavam a escrita literária.

Bally fez muitos seguidores. Entre eles, Marouzeau e Cressot discordavam dessa restrição imposta à Estilística e estudavam uma abordagem do estilo em usos mais singulares. Com isso, já naquela época, a Estilística desenvolvida por esses pensadores passa do sistema expressivo de uma língua coletiva para seu uso individual. No pensamento linguístico de então, a Literatura torna-se parte do domínio estilístico e o mote das pesquisas sobre estilo deixa de contemplar simplesmente o sistema para investigar o discurso.

Discurso? Como vemos, não são modernas propostas de análise semântico-discursivas acerca dos diferentes fenômenos envolvidos na atividade comunicativa. A discussão, desde muito, tem sido ventilada, sobretudo, com o subsídio ímpar da Estilística. Já em 1952,

Mattoso Camara Jr. declarava reconhecer a importância de se discutirem as particularidades da Língua Portuguesa não previstas pela gramática, o que, no entanto, não as opõe, mas as torna aliadas para a melhor compreensão da comunicação. Martins explica o entendimento de Mattoso sobre o estudo do estilo:

Mattoso Camara considera a Estilística uma disciplina complementar da Gramática, pois enquanto esta estuda a língua como meio de representação, a Estilística estuda a língua como meio de exprimir estados psíquicos (expressão) ou de atuar sobre o interlocutor (apelo). A Linguística em seu sentido amplo abrange a Gramática e a Estilística, e em seu sentido restrito, apenas a Gramática. A função essencial da língua é a representação mental da realidade, mas o seu sistema é alterado pelos falantes com o fim de exprimir emoções e de influir sobre as pessoas. É, pois, esse uso da língua que ultrapassa o plano intelectual que ele considera estilo (...). (2008, p. 22)

Outro ramo de pesquisa, a Estilística como Sociolinguística, segue ainda alguns traços da linha de Bally. Se por um lado reconhece que a variação linguística se materializa de maneira individual e subjetiva; por outro, investiga as variantes do ponto de vista da coletividade e defende uma linguagem objetiva na descrição de seus fenômenos.

A corrente conta com os ingleses David Crystal e Derek Davy como seus principais representantes e não arrolava textos literários entre seus objetos de pesquisa. Segundo Martins (2008), sob essa perspectiva teórica, a complexidade faz com que a linguagem literária só deva ser analisada em etapa posterior, dado o caráter mimético, especialmente na prosa de ficção, que lhe permite comportar características de todos os outros tipos de linguagem. Por isso – explica –, só deveria ser considerada quando os tipos mais simples e específicos já tivessem sido adequadamente descritos e os analistas devidamente iniciados.

A preocupação social nas investigações sobre linguagem justificava a abordagem que se fazia, como mostra Martins (2008)

Para estes autores a Estilística (...) pode ser útil a muita gente: ao sociólogo, ao psicólogo, ao filósofo, ao crítico literário, às pessoas comuns, enfim, a todos os interessados no uso da linguagem na sociedade. (p. 23)

Em última análise, seja no registro escrito seja na fala, o papel da Estilística seria o de estudar as variedades em adequação às diferentes situações de uso e pertinentes a diferentes classes sociais. Assim, sob o domínio da Estilística como sociolinguística, rascunham-se consideráveis contribuições no campo da *diafasia e diastratia*.

Como vemos, o interesse pelo uso de determinados recursos linguísticos, a partir da situação que envolve a atividade comunicativa, não é novo e conta também com a contribuição da Estilística.

Outra vertente, a Estilística Literária, nasce do interesse de Leo Spitzer em reunir a reflexão filosófica ao estudo de literatura. Vale lembrar que, na época, no contrário da visão

defendida por ele, Literatura e Linguística haviam deixado de fazer parte do mesmo campo de pesquisa e, a partir de suas perspectivas historicistas, passaram constituir estudos distintos.

De acordo com Martins (2008, p. 23), a Estilística Literária também fora chamada (a) *idealista*, por basear-se na filosofia idealista de B. Croce e K. Vossler; (b) *psicológica*, dado o interesse pela psicologia do escritor e (c) *genética*, haja vista sua busca pela origem — gênese — da obra literária. Para Spitzer, a maneira de o autor se expressar refletiria seu mundo interior, sua essência e os desvios da norma em relação ao uso comum seriam provocados pela emoção, pela alteração do seu estado psíquico.

Não se podem esquecer nomes da teoria linguístico-literária como Erich Auerbach, Amado Alonso, Helmut Hatzfeld e Dámaso Alonso. Este — poeta, filósofo e linguista espanhol — divide em três graus a compreensão em relação à literatura de acordo com a precisão no processo de percepção. Explica Martins:

O primeiro é o do leitor comum, que não procura analisar nem exteriorizar suas impressões. É uma intuição totalizadora, que se forma no processo da leitura e que reproduz a intuição totalizadora que deu origem à obra, isto é, a intuição do autor. Esta leitura, cujo objetivo primário é o prazer, é o fundamento das outras espécies de conhecimento.

O segundo grau de compreensão é o do crítico, cujas qualidades de leitor são excepcionalmente desenvolvidas, tendo ele uma capacidade receptiva mais intensa e mais extensa que a comum; o crítico exerce uma atividade expressiva, comunicando as imagens intuitivas recebidas. Ele transmite suas reações de modo criativo e poético, sem explicar o como e o porquê da produção da obra. A crítica é uma arte. Dámaso Alonso aceita a crítica impressionista, mas rejeita a história literária convencional.

O terceiro grau de compreensão da obra literária é o da tentativa de desvendar os mistérios da criação de uma obra e dos efeitos dessa obra sobre os leitores. Surge aqui a intenção de explicar cientificamente os fatos artísticos, sendo essa abordagem científica a Estilística. (2008, p. 25-26)

Dámaso Alonso (1960) amplia os conceitos de *significado* e *significante* apresentados por Saussure. Sob essa perspectiva estilística, *significante* deixa de ser apenas a *imagem acústica* e passa a ser também *som físico*; ao passo que *significado* deixa de ser simplesmente considerado um *conceito* para ser compreendido como uma *complexa carga psíquica* à qual se podem incluir emoção, afetividade, volição, intencionalidade, imaginação.

As observações de Alonso (1960) nos ajudam a reiterar a importância da contribuição da Estilística para a compreensão dos múltiplos fatores envolvidos nas investigações acerca das opções dos utentes quando da produção textual.

Ao contrário do que muitos estudiosos do tema asseveram, diferem as Estilísticas Estrutural e Funcional. A Estrutural — com representantes como Riffaterre, Samuel Levin e Doležel — ocupava-se de interpretações comprovadas por marcas estilísticas formais do texto ao passo que a funcional — com Cohen, Guiraud, Raúl Castagnino — não só agia no sentido de reagrupar os estudos sobre retórica à ciência da linguística como defendia a reconciliação entre Estilística Linguística e Crítica Literária.

Pierre Guiraud (1978, p. 3), em *La Stylistique: Lectures*, explica a relação entre estilo e texto: “O estilo é a maneira de fazer, e em termos de linguagem é só aqui, porque é o meio de exprimir o pensamento por meio de palavras e construções.”<sup>8</sup>

Para uma visualização mais ampla e didática sobre as diferentes correntes da estilística, apresentamos a seguir o quadro desenvolvido por Cláudio Artur de O. Rei (2007, p. 37).

---

<sup>8</sup> Tradução nossa para: “Le style est la manière de faire et, sur le plan du langage qui est seul ici en cause, c'est le moyen d'exprimer la pensée par le moyen des mots et constructions.”

Tabela 3: Correntes estilísticas por Rei (2007)

CORRENTE	ESTILOLOGO	CONCEITUAÇÃO
DESCRITIVA	Chales Bally Marouzeau Cressot	Investigar a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade. Inicia-se, assim, a <i>Estilística da língua ou da expressão lingüística, que se ocupa da descrição do equipamento expressivo da língua como um todo, opondo a sua Estilística ao estudo dos estilos individuais e afastando-se, portanto, da literatura.</i> (Martins, 1977: 4)
RETÓRICA	Dubois	<i>Utilizar os métodos lingüísticos para a análise do texto literário e transpor o conceito de função poética, formulado por Jakobson, para o de função retórica. (...) Resta dizer que a retomada dos esquemas retóricos procura estender-se a outras linguagens, como a da publicidade ou a do cinema.</i> (Monteiro, 1988: 184)
HISTÓRICA	Auerbach Vossler Croce Bousoño	Investigar o estilo de cada autor, determinando-lhe o contexto espiritual e analisando-o justamente como forma de interpretação e transmissão do real. Por essa razão, tal estudo está voltado para as idéias e para as formas sociais, como fundamento de uma história das mentalidades e da cultura.
IDEALISTA	Leo Spitzer Dámaso Alonso Amado Alonso G. Devoto José Luis Martín Helmult Hatzfeld	Recusar a divisão tradicional entre o estudo da língua e o estudo da literatura, instalar-se no centro da obra, procurando a sua chave na originalidade da forma lingüística — no estilo, pois esse método de análise se assenta sobre a noção de <i>motivação</i> do signo poético, ou seja, tentar reproduzir a intuição que deu origem à obra.
ESTRUTURAL	Riffaterre Samuel Levin L. Doležel	Basear-se na objetividade, em critérios capazes de “frear” as inferências do leitor; <i>por isso, o trabalho de interpretação tem que centrar-se apenas nos fatos estilisticamente marcados</i> (Monteiro, 1998: 182). Riffaterre (1971: 121) afirma <i>que o poema não apenas é escrito num código que lhe pertence, mas a chave desse código se encontra no próprio texto.</i>
FUNCIONAL	Cohen Guiraud Raúl Castagnino	<i>Procurar a originalidade na síntese de correntes diversas e tentar reconciliar as várias tendências estilísticas. Sentir a necessidade de reintegrar a retórica no quadro epistemológico da lingüística e de reconciliar a estilística lingüística com a crítica literária. (...) Cada obra é uma língua desconhecida, uma incógnita lançada à imaginação do espectador. Em cada obra o sentido de uma palavra depende das suas relações com as outras na própria obra.</i> (Yllera, 1979: 50)

Em uma das abordagens mais completas a que tivemos acesso, Claudio Artur de Oliveira Rei (2007) traça o perfil da evolução dos estudos Estilísticos e, além de apontar os principais representantes dessas linhas teóricas, destaca a importância de muitos nomes consagrados da estilística que defenderam essas correntes, apesar de não terem participado de suas formulações. Entre as citações do autor, figuram Mattoso Camara, Chaves de Mello,

Rodrigues Lapa, F. L. Lucas, Silveira Bueno (descritivistas); Enkvist, G. Hough, T. Sebeok (funcionalista) e Murry (idealista).

Convém lembrar que Jakobson, por considerar imprecisas as expressões *Estilística* e *estilo*, utiliza-se dos termos *Poética* e *Função Poética*. Assim, entre as diferentes Funções da Linguagem apresentadas, adverte que a Função Poética destaca a própria mensagem e sua elaboração, apresentando um fim em si mesma.

Martins (2008) esclarece:

Jakobson refere-se não só à concomitância das funções como à sua hierarquia. Considera *obra poética* aquela em que a função poética tem a primazia, e *Poética* a parte da Linguística que trata da função poética nas suas relações com as outras funções da linguagem. (Grifos da autora. p. 30)

Para ele, tal função pode sobrepor-se às outras, ou mesmo estar presente no texto sem ser a de maior proeminência. Portanto, se Bally compreende a Estilística a partir da sua função emotiva ou expressiva em oposição à intelectual ou referencial; Jakobson, por sua vez, investiga a *poética* em relação às demais funções.

Alicia Yllera (1979), em capítulo dedicado à concepção de Poética da literatura frente à função poética da linguagem, propõe um estudo em que se comprovam certas semelhanças entre a poética aristotélica, a poética clássica e medieval e a abordagem formalista.

A poética ocupa-se da análise das artes miméticas, das artes criativas, caracterizadas pela transposição da realidade. Assim a tinha concebido Aristóteles e assim permaneceu até o desaparecimento, com o romantismo, da antiga retórica. O seu eclipse foi apenas passageiro. (...) O mundo ocidental receberia esta nova concepção de poética através dos escritos do último formalista, Roman Jakobson.

Infelizmente a extensão concedida ao termo “poética” não é uniforme. A função que lhe foi atribuída oscila entre o estudo da *função poética*, da *literalidade* ou da obra como sistema semiológico. (p. 65 a 67, Grifos da autora)

Martins (2008, p. 32) apresenta um esquema pelo qual se pode visualizar que as estruturas do signo para Jakobson seriam paradigmáticas – como categoria do sistema linguístico – e sintagmáticas de acordo com a posição no texto; ao passo que pertenceria ao domínio da Estilística o tratamento tanto dos meios expressivos em potencial na língua como dos efeitos alcançados pelo seu uso no texto.

Destarte, o linguista parte dos conceitos de eixo paradigmático e sintagmático no propósito de investigar a opção que se faz para a seleção e combinação dos elementos que constituem a estrutura da frase. Em sua análise, considera traços como *forma*, *som* e *sentido* no processo de produção do texto poético e tem como objetivo maior verificar o que pode fazer da linguagem verbal uma obra de arte.

A apresentação resumida sobre as origens e os alicerces da discussão sobre *estilo* já permite perceber a leviandade de Piccardi ao dizer da contribuição da Estilística como

“simplista e artificial”. Não obstante, trazemos mais algumas considerações acerca da doutrina.

Com Evanildo Bechara (2001, p. 55), entendemos Estilística como *o estudo dos aspectos afetivos que envolvem e caracterizam a linguagem emotiva que perpassa todos os fatos da língua*. Para o gramático, essa definição compreenderia tanto os usos da esfera emotiva generalizados da língua, por exemplo, os diminutivos, os aumentativos, as hipérboles etc. como as criações estéticas originais e inéditas de um autor ou de uma obra.

Para Medel (1987, p. 276 a 278)<sup>9</sup>, em *Historia y crítica de la reflexión estilística*, o estilo informa o texto, rege o processo secundário de modelagem e fica imanente nos enunciados.

Analizar um estilo de um texto será, em suma, destacar os fatores que intervêm em sua produção, todos os elementos e relações que determinam sua estrutura interna, todos os elementos do sistema maior do qual o texto faz parte como instrução social. É tentar evidenciar o processo de convergência de todas essas linhas no núcleo que explica sua singularização. Em qualquer caso, e já que o estilo se tem relevado como uma das categorias mais extensivas e abrangentes da teoria literária, haverá que reconhecer que sua capacitação, especificação e singularização, determina um modo de situar-se diante tanto da realidade como da língua. (...)

A função que compete à estilística será, em qualquer caso, não a de entrar no texto a partir dessa intuição, mas sim, de definir os elementos que a suscitam e a sustentam.

Camara Jr., em seu *Diccionario de Lingüística e Gramática* explica *Estilística* como:

Disciplina lingüística que estuda a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e suggestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas lingüísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação lingüística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectual. (1977, p. 110)

O papel da Estilística, portanto, não se resume a tentativas de explicar o uso não previsto pela gramática. Explica Rocha Lima que:

Enquanto a Gramática estuda as formas lingüísticas no seu papel de propiciarem o intercâmbio social da comunidade, cabe à Estilística estudar a expressividade delas, isto é, a sua capacidade de transfundir emoção e suggestionar os nossos semelhantes. (1992, p. 441)

Darbyshare (1971) atenta para as diferentes realizações de estilo na arte e na vida cotidiana e explica:

---

<sup>9</sup> Tradução nossa para: “Analizar el estilo de un texto será, en suma, destacar los factores que intervienen en su producción, todos los elementos y relaciones que determinan su estructura interna, todos los elementos y relaciones del sistema mayor del cual el texto forma parte como instrucción social. E intentar evidenciar el proceso de convergencia de todas estas líneas en el núcleo que explica su singularización. En cualquier caso, y ya que el estilo se ha revelado como una de las categorías más omnicomprensivas y abarcadas de la teoría literaria, habrá que reconocer que su capacitación, especificación y singularización, determina un modo de situarse ante la realidad y ante la lengua. Dicho de otro modo, el estilo informa el texto, rige el proceso secundario de modelización y queda inmanente en los enunciados.

La función que le compete a la estilística será, en cualquier caso, no la de entrar en el texto a partir de esa intuición, sino la de definir los elementos que la suscitan y la sustentan. El desarrollo de esta embrionaria teoría y la instrumentación de una metodología estilística operativa son tareas ulteriores, que podemos y debemos desarrollar a partir de estas bases.” (p. 276 a 278)

(...) há uma distinção a ser feita entre um escritor ou um falante que use o estilo e um escritor ou um falante que seja um estilista. O escritor ou falante que usa o estilo é aquele que ajusta suas escolhas de uso da língua de acordo com as convenções de sua época e do próprio meio em que vive. Há muitos escritores e falantes que fazem isso ao nosso redor todos os dias da semana – é possível ler o que eles têm escrito e ouvir o que eles dizem, na maioria dos jornais e revistas, ou no rádio e na televisão, ou em reuniões de comissões e em discussões e conversas que acontecem em cada setor de suas vidas. O estilista, por outro lado, é alguém que está consciente da sua escolha como extensão do que ele produz, como se fossem grandes escolhas. Ou seja, ele trata as opções de uso, quando apresentadas às suas necessidades, com maior atenção e discriminação do que a média de escritor ou falantes. Neste ponto, os estudos estilísticos tornam-se interessantes. (p. 126)<sup>10</sup>

## 2.5 Uma análise semântico-discursiva

A caracterização dos fundamentos da Estilística, bem como a exposição da teoria de seus principais pensadores, comprova o interesse pelo sentido e pelo discurso como argumentos para uma análise mais precisa de certos elementos linguísticos empregados em determinados contextos. Entendemos que a proposta de análise apresentada pela autora do artigo em análise não suplanta, mas corrobora os fundamentos da análise em estilo.

É oportuno citar as considerações de José Carlos de Azeredo nesse sentido.

Assim como é variável a abrangência do conceito de estilo, variável há de ser o próprio conceito de *Estilística*. Há, de fato, uma Estilística em sentido amplo e uma Estilística em sentido restrito. Em sua concepção ampla, entende-se por Estilística o estudo dos diferentes usos – isto é, estilos – da língua segundo a situação e a finalidade do ato comunicativo. Assim entendida, trata-se de uma disciplina que consiste em um método de análise de textos e pode ser considerada uma variedade da Análise do Discurso. (2010, p. 479)

Para o estudioso, a estilística, em sentido estrito, seria *uma teoria sobre o modo pelo qual o sentido é expressamente construído no texto*. Suas constatações partem das considerações dos linguistas britânicos David Crystal e Derek Davy que, por sua vez, embasaram-se nos pressupostos teóricos do Funcionalismo de M. A. K Halliday.

Vimos, portanto, a Gramática em consonância com a investigação Estilística para a análise dos fatos linguísticos, de modo que uma não exclui a outra; ao contrário, as duas se somam para uma discussão mais completa sobre o tema.

Apresentamos, sumariamente, as principais correntes estilísticas e suas múltiplas propostas de análise, o que nos permitiu comprovar que a abordagem semântico-discursiva

---

<sup>10</sup> Tradução nossa para: “(...) there is a distinction to be made between a writer or a speaker who uses style and a writer or a speaker who is a stylist. The writer or speaker who uses style is someone who fits the choices of his language-uses in a conventional accordance with the uses of the period and the milieu of his own existence. There are many writers and speakers who do this all round us every day of the week – we can read that they have written and hear what they say in most newspapers and periodicals or on the radio and television or at committee meetings and in discussion and conversations that go on in every department of life. The stylist, on the other hand, is someone who is conscious of his choice to such an extent that he makes, as it were, super choices. That is, he treats selectional choices, when he is presented with the need for them, with much greater care and discrimination than the average of writer or speakers. At this point, stylistic studies become interesting.”



acerca dos usos não previstos na gramática não só é praticada com base em perspectivas estilísticas como é reconhecida pela teoria gramatical.

Entre as linhas 47 e 66, Tatiana Piccardi declara haver enunciados que, mesmo sem um contexto de enunciação explicitado, fornecem-nos mais elementos para a análise semântico-discursiva do uso da vírgula antes do e que introduz a segunda oração, como em (4):

3. Maria usou ovos, farinha e leite de qualidade e fez um bolo.  
 4. Maria usou ovos, farinha e leite de qualidade, e o bolo desandou.  
 (Texto 1, l. 51 e 52)

A partir desses exemplos, a autora propõe que, em (4), ocorre a sobreposição de uma expectativa nova que desestabiliza a homogeneidade de sentido que justifica a importância de sua análise semântico-discursiva.

Mais uma vez não negamos a relevância da análise proposta pela linguista. No entanto, lembramos que o exemplo (4) encerra discursivamente uma oposição. Na coordenante, é apresentada uma situação que cria uma expectativa que não se materializa na declaração da coordenada aditiva. Essa oposição discursiva – agravada lexicalmente por itens como *usou* e *qualidade* em oposição a *desandou* – é naturalmente marcada por vírgula como nos exemplos de Adriano da Gama Kury, em *Lições de Análise Sintática* (Teoria e Prática), já em 1973. Vejamos a lição do mestre:

Pode a conjunção e, tipicamente aditiva, assumir valores diversos, inclusive subordinativos. Apontemos os dois mais comuns:  
 1º Com sentido adversativo:  
 “Dizem ‘Tudo acabou’, e principia tudo!” (Guerra Junqueira) “É rico, e não paga as suas dívidas” – “Deitei-me, e não pude adormecer.”  
 2º Com valor consecutivo:  
 “Segue o meu conselho, e [=que] não te arrependerás.” – “Pode o mundo vir abaixo, e você nem se mexe!” (C. dos Anjos, ET., 33) (1973, p. 61)

Sobre o sentido de oposição, não agasalhamos a classificação de *adversativa* para o e. Como dissemos, ao nosso entendimento, trata-se de oposição discursiva e não gramatical. Nosso pensamento se coaduna com explicação de Evanildo Bechara sobre o assunto:

Muitas vezes, graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações coordenadas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de “causa”, “consequência”, “oposição”, etc. Estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas. (2001, p. 320)

Sobre o valor de *consequência*, a discussão é ainda mais complexa, pois envolve classificações semânticas geralmente agrupadas em ordens sintáticas diferentes, a saber,

*coordenação ou parataxe e subordinação ou hipotaxe*. Nesse sentido, também evocamos a explicação de Bechara já apresentada neste capítulo (e rerepresentamos a citação).

Segundo o gramático,

Na realidade o que temos nesses casos é, a uma só vez, parataxe e hipotaxe, mas não no mesmo nível de estruturação gramatical. No nível da oração tais construções são paratáticas; mas exprimem ao mesmo tempo relações internas de dependência no que diz respeito ao sentido do discurso. (...) são independentes no nível da oração, mas são elementos subordinados do ponto de vista de unidades de conteúdo no nível superior do texto. (2001, p. 49)

A partir dos exemplos citados por Kury, constatamos que a conjunção aditiva e, no que chamaremos de *contexto de oposição*, também pode vir precedida de vírgula. Esse uso da marca de pontuação já tem sido exemplificado pela teoria gramatical, no mínimo, desde a década de 70 do século passado.

Reafirmando nosso propósito, não criticamos novas soluções ou novas teorias que contribuam para o melhor entendimento dos fenômenos da língua. Entretanto, a receptividade de novas descrições não autoriza nenhum pesquisador, em especial por desconhecimento, a negligenciar o grande trabalho que estudiosos de gramática e estilística têm desenvolvido até nossos dias.

Esse caso de *contexto de oposição* é o mesmo que explica o exemplo retirado da crônica de Rubem Braga e transcrito no quadro a seguir. Vejamos o trecho apresentado por Piccardi.

Vizinho,  
Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi, outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal - devia ser meia-noite - e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. (Texto 1. 76 a 81) [grifamos o e em discussão]

Antes da conjunção aditiva e, apresenta-se todo um contexto de conflito desenhado a partir da enumeração de informações como *visita do zelador, consternado, reclamava, reclamação, barulho e desolado*. Após o e, em vez de revoltar-se, o enunciador declara “lhe dou inteira razão”. Esse e adiciona uma informação que não satisfaz a expectativa do leitor da crônica, pelo contrário, opõe-se a ela. Em uma outra leitura – que não exclui aquela apresentada pela autora do artigo – seria esta oposição discursiva, portanto, justificaria o emprego da vírgula antes do e.

Propomos também a análise do último exemplo apresentado por Piccardi, supostamente<sup>11</sup> encontrado na crônica de Joel da Silveira: *Lembro-me vagamente de uma Zenaide, e, mais vagamente ainda, de Zilda.* (Texto 1. L 86). Discordamos mais uma vez da articulista, quando declara tratar-se de fenômeno similar ao do texto de Rubem Braga. Não há contexto de oposição entre as proposições que se unem pela copulativa *e*. Como não se explica em que nível se dá a semelhança, julgamos inadequado e desorientador o comentário.

Sobre o trecho, declara a autora:

O locutor representa um idoso, cujas vivências e memórias se sobrepõem e se diluem no tempo. A vírgula pode indicar a introdução de perspectiva nova, segundo a qual a lembrança que ele tem de Zilda não se equivale à de Zenaide. Há dois enunciadores que lembram, cada um a seu modo e em tempos diversos, de mulheres diferentes. Como se fossem dois homens, dois seres do mundo, entre vários que, separados pelo tempo, costuram uma única vida. Ao contrário do que suporia uma abordagem apenas sintática, segundo a qual o paralelismo sintático entre as estruturas (orações) determinaria a ausência da vírgula, o que prevalece aqui, e determina o uso da vírgula, é esse sentido plural. (Texto1, l. 91 a l.100)

Como já demonstramos, não há paralelismo sintático algum, mas contiguidade entre estruturas sintaticamente independentes. Além disso, precisamos alertar os leitores da *Revista Língua Portuguesa* para o fato de que a leitura do texto original, na íntegra, não comprova a informação de que se trata de um idoso. Para comprovar essa informação, apresentamo-lo nesta dissertação.

Partimos do princípio de que um mesmo texto pode causar impressões diferentes dependendo do interlocutor que receba suas informações. Desse modo, consideramos que a referida vírgula materializa no texto o esforço de memória por parte do enunciador (se considerado o excerto apresentado por Piccardi), das seguintes formas:

- (a) o emprego do advérbio longo *vagamente* na primeira oração;
- (b) a repetição desse mesmo advérbio na segunda – desta vez intensificado por *mais e ainda* – bem como
- (c) o uso da vírgula entre essas duas partes impõe ao texto uma leitura cadenciada, que sugere textualmente a dificuldade de lembrança declarada pelo enunciador.

Empenhamo-nos nesta análise até o momento da descoberta constrangedora que fizemos durante nossa pesquisa e que vimos, portanto, apresentar.

---

<sup>11</sup> Dizemos supostamente, porque visitando o texto citado, encontramos outra estrutura. Veja-se: “(...) Me lembro, e muito, de uma Zenaide, mais vagamente ainda, de uma Zilda. (...)” SILVEIRA, Joel, *A Camisa do Senador*. Rio de Janeiro: Mauad, 2000, p. 16.

O exemplo seguinte – supostamente retirado do texto de Joel da Silveira e utilizado por Tatiana Piccardi para sustentar sua proposição teórica – não coincide com o original do autor, como mostram os quadros e a imagem a seguir:

Lembro-me vagamente de uma Zenaide, e, mais vagamente ainda, de Zilda. (Texto 1. L 86).

X

Me lembro, e muito, de uma Zenaide, e mais vagamente ainda de uma Zilda. (original<sup>12</sup>)

Joel Silveira

dizer: “Francisco? Que Francisco?”, recorro ao recurso acima citado. E falo: “Como vai comandante? O sargento Silveira em posição de sentido e aguardando ordens do Marechal Francisco”.

Foi, como disse, o que aconteceu dias atrás. O telefone tocou:

— É o Joel?

— O próprio.

— Aqui é o Osmundo.

Que Osmundo?

No caso, não é que eu esteja em falta em matéria de Osmundos, não dispondo de nenhum deles. A verdade é que jamais conheci um Osmundo em toda a minha vida. Ou conheci?

— Comandante Osmundo, que é que manda?

Osmundo não mandava nada, queria apenas pedir desculpas. Disse:

— Desde aquela discussão na casa da Zuleika que penso em lhe telefonar e pedir desculpas pela... como direi... minha extrema veemência.

A coisa começava a embolar. Zuleika? Que Zuleika? Eu tinha absoluta certeza de que no meu caderninho de telefone, em todos, dezenas deles que já tive, nenhuma Zuleika jamais constou, quer como figura de destaque ou mera coadjuvante. Me lembro, e muito, de uma Zenaide, e mais vagamente ainda de uma Zilda. Não, definitivamente, jamais existiu

Imagem do texto original de Joel Silveira

Comprovamos, dessa forma, que o texto “A Polêmica vírgula antes do e”, de Tatiana Piccardi, representa um signo desorientador à atuação do leitor-professor que se baseie em suas informações para aperfeiçoar sua prática docente. Apesar de apresentar uma proposta

<sup>12</sup> Repito: SILVEIRA, Joel, *A Camisa do Senador*. Rio de Janeiro: Mauad, 2000, p. 16.

relevante de análise para o tema abordado, a linguista apoia-se em uma sucessão de conceitos equivocados e ignora, da teoria gramatical, numerosas informações consideradas básicas para qualquer recém-graduado em Letras. Ao desautorizar a contribuição da Estilística para a compreensão de uso não previsto pelos compêndios gramaticais, constatamos não apenas uma lacuna na exposição teórica da autora como a imprudência da própria Revista ao permitir que tal artigo circule por todo país.

## 2.6 Texto 2 – Lição de casa. “A vírgula pela fechadura”

*Análise mais detida do sinal de pontuação mostra como é primária a noção de que ele serve só para marcar pausas. Josué Machado*

- 1 Em muitos textos, a má colocação de vírgulas pode gerar duplo sentido
- 2 e alterar o significado do que se queria dizer. Há casos até em que a
- 3 má virgulação resulta em significado oposto ao pretendido.
- 4 Em parte por isso, deve-se esquecer a noção algo primária de que a
- 5 vírgula serve apenas para marcar pausas. Porque, com essa noção, se
- 6 o escriba estiver com soluço ou tiver tendência ao balbuceio e à
- 7 tartamudez, também conhecida como gagueira, estará inclinado a usar
- 8 vírgulas a mancheias. O que não ficará bem. A vírgula serve, sim, para
- 9 marcar pausas, mas relaciona-se, sobretudo, com o modo como se
- 10 distribuem os componentes da oração. O que explica, por exemplo, que
- 11 construções como "Sim, senhor." e "Não, senhor." sejam marcadas na
- 12 escrita por vírgulas que não correspondem a pausas reais na fala,
- 13 como aponta Celso Cunha em sua Gramática da Língua Portuguesa
- 14 (Fename, 1982).
- 15 Portanto, em caso de dúvida, melhor seguir um conselho que causará
- 16 arrepios a muitos sábios: não se usa vírgula. Menos mal a vírgula
- 17 esquecida do que a abundosa. Salvo se sua falta for catastrófica,
- 18 desastre algo raro.
- 19 **Proibição 1**
- 20 Jamais se separa por vírgula o **sujeito** (sublinhado nos exemplos
- 21 abaixo) do predicado verbal, mesmo que o núcleo, modificado por
- 22 adjuntos, esteja distante do verbo
- 23 Para descobrir o sujeito pergunta-se ao verbo: o que ou quem .
- 24 **O consultório daquele cirurgião plástico açougueiro no extremo oposto**

25 de minha rua foi fechado pela polícia.

26 1. O que foi fechado? Sujeito: o consultório (núcleo do sujeito).

27 O padre procurado pela justiça e o filho dele mantinham a igreja caça-  
28 níqueis em funcionamento.

29 2. Quem mantinha a igreja caça-níqueis? Sujeito: o padre e o filhote  
30 (sujeito composto por dois núcleos).

31 Muito melhor do que cassar aquele político seria forçá-lo a devolver o  
32 dobro do que afanou.

33 3. O que seria melhor do que cassá-lo? Sujeito: forçá-lo a devolver a  
34 bufunfa em dobro.

### 35 Proibição 2

36 A vírgula jamais deve separar o verbo de seus complementos (grifados)

37 - O Luís come empadinhas engorduradas (compl.) todos os dias.

38 - O Edgar gostou muito daquela garota robusta . (compl.)

39 - Elas responderam a eles (compl.) que não voltariam (compl.)

40 - À mulher e aos filhos (compl.) ele disse que não voltaria mais (compl.).

41 - Deu aos senadores (compl.) a garantia de que não os denunciaria (compl.).

### 42 Com apostro

43 Usa-se vírgula com apostro explicativo (grifado). O apostro explica ou especifica  
44 um termo da frase. Pode ser nome próprio ou não; quando explicativo, é  
45 seguido de vírgula se começar a frase; no meio do texto, vem entre vírgulas.

46 - Apostro explicativo (grifado): Grande poeta popular , Vinícius deixou obra  
47 extensa. Tímido e introvertido , Luiz Fernando Verissimo escreve com leveza  
48 e bom humor. Luciano Pavarotti, grande tenor italiano, morreu em 2007.

49 - O apostro especificativo (grifado) rejeita vírgulas: O presidente Lula apoiou o  
50 pacote; Avenida São João ; Rua Breves .

### 51 Ao interromper

52 Usa-se vírgula em interrupções de frase, intercalações ou termos  
53 explicativos (grifados)

54 - Ela, muito surpresa , concordou com ele.

55 - A decisão do Senado, supõe-se, será uma glória.

56 - Aquele senador, um cadáver político, usará todos os recursos, até

57 inimagináveis , para se salvar.

### 58 Com vocativo

59 Usa-se vírgula com vocativo. O vocativo é uma interpelação ou

60 chamado da pessoa com quem se fala. Aparece no início, no meio ou

61 no fim da frase, sempre separado por vírgulas, às vezes precedido de

62 "ó" (grifados):

- 63 - Deus meu , por que me abandonaste?
- 64 - Vejo que está grudado à cadeira, senador, para vergonha nossa.
- 65 - "Ó Fulô, ó Fulô , / Vem me ajudar, ó Fulô / Vem abanar meu corpo /
- 66 Que eu estou suada, Fulô !" (de Essa Nega Fulô, de Jorge de Lima.)
- 67 **Com a conjunção E**
- 68 A conjunção e raramente é antecedida de vírgula porque em geral une
- 69 idéias; é necessária quando liga orações com sujeitos diferentes (grifados):
- 70 - Ela falou sem parar por muito tempo, e eles ficaram ouvindo
- 71 desanimados.
- 72 - A loja distribuiu roupas, sapatos, jóias, e o resto será doado a
- 73 instituições de caridade.
- 74 **De jornais:**
- 75 - "Tenho rendimento tributável exclusivamente na fonte e minha mulher,
- 76 renda do trabalho assalariado."
- 77 - "O jornal publicará a carta de protesto e a repórter incompetente que
- 78 escreveu a reportagem com erros dará a última palavra."
- 79 Falta a vírgula antes do "e" nos dois casos. Deveria ser, portanto:
- 80 - "Tenho rendimento tributável exclusivamente na fonte, (vírgula) e
- 81 minha mulher, renda do trabalho assalariado."
- 82 - "O jornal publicará a carta de protesto, (vírgula) e a repórter
- 83 incompetente que escreveu a reportagem com erros dará a última
- 84 palavra."

## 2.7 Análise gramatical

O texto “A vírgula pela fechadura”, assinado por Josué Machado, tenta explicar o uso da vírgula partindo do princípio de que – no discurso escrito – nem sempre tal marca teria relação com a pausa – do discurso falado. O autor justifica que “com essa noção, se o escriba estiver com soluço ou tiver tendência ao balbuceio<sup>13</sup> e à tartamudez, também conhecida como gagueira, estará inclinado a usar vírgulas a mancheias”.

Estranhamente, expressões como “afanou” (1.32), “filhote” (1.29) e “bufunfa” (1.34) – incompatíveis com uma escrita de caráter técnico-didático – são empregadas no artigo como

---

<sup>13</sup> A palavra *balbuceio*, apesar de aparecer em alguns dicionários, não consta no VOLP. A forma indicada como correta é *balbucio*.

referências pejorativas a uma *quantia de dinheiro*, ao *fato de essa quantia ser roubada* e ao *filho ladrão de um padre*. Não nos parece necessário usar uma língua tão apelativa quando se quer tratar de assuntos gramaticais. Estes se tornarão atraentes a partir do exemplário selecionado e de uma abordagem atualizada do ponto de vista técnico-teórico. Recorrer a expressões gírias é um excesso inútil, pois não traz qualquer facilitação ao entendimento do item gramatical em discussão. De nossa leitura, destacamos cinco informações que deflagram sérias desorientações ao leitor, a saber:

a) em sua abordagem teórica sobre o emprego da vírgula, o autor, em vez de explicar o que é sujeito, orienta o leitor a identificá-lo fazendo as perguntas “o que” e “quem” ao verbo (1.23).

b) ao exemplificar *sujeito*, destaca e classifica como núcleo do sujeito a construção “O consultório” (1.26)

c) o autor propõe-se a explicar o uso da vírgula em *aposto* (1.42-50) e discute apenas os tipos *explicativo* e *especificativo*, o que induz o entendimento de que existam apenas esses dois tipos, ou mesmo que só se usem vírgulas nas ocorrências apresentadas.

d) ao explicar *vocativo*, afirma que o termo aparece “sempre separado por vírgulas” (1.61).

e) sobre a conjunção e, declara que “A conjunção e raramente é antecedida de vírgula porque em geral une ideias” (1.68). A afirmação permite entender que:

I. há casos em que a conjunção e não une ideias e

II. o fato de unir ideias seria a motivação para o não uso da vírgula, o que desautorizaria o uso da vírgula antes das demais conjunções.

f) ainda sobre a conjunção e, explica: “é necessária quando liga orações com sujeitos diferentes” (1.68). Neste trabalho, pudemos verificar que, apesar das diferentes prescrições, modernamente tal uso consagrou-se como facultativo. Além disso, a vírgula poderia ocorrer simplesmente pela pausa entre essas orações, independentemente dos sujeitos.

Entre as proposições do artigo em análise, Josué Machado divide suas proscricções sobre o uso de vírgula em tópicos chamados “proibições”. Em “Proibição 1”, o autor afirma que jamais se separa por vírgula o *sujeito* do *predicado verbal*; a partir disso, investe na identificação do termo e declara:

Para descobrir o sujeito pergunta-se ao verbo: o que ou quem. (Texto 2, 1.23)
---



Em nossa dissertação, cabe-nos comprovar que explicações de base semântica e morfológica concorrem com as de base sintática para explicar *sujeito*. Várias são, portanto, as possibilidades de definição do termo, o que nos permite compreender como desnecessárias as “dicas” dadas pelo autor (método de identificação usual nas gramáticas tradicionais). Essa abordagem simplista – se acatada pelo leitor-professor – pode não só propiciar uma visão superficial sobre o tema como conduzir o aluno a um modo de identificação impreciso do termo na oração.

O Jornal “Folha de São Paulo” (30/10/2012)<sup>14</sup>, em matéria assinada por Aurélio de Araújo, estampa a seguinte manchete “Faz dois dias que só como batatinha frita, diz brasileiro em Nova York”. Trata-se de um arquiteto brasileiro que, como tantos afetados pelo furacão Sandy, não encontrava mais comida nos mercados do bairro em que esteve, durante as férias na cidade.

Uma análise sintática do trecho, a partir das perguntas “quem” e “o que” figura algo desastrosa como demonstram as reflexões a seguir:

“Faz dois dias que só como batatinha frita, diz brasileiro em Nova York”. (Folha de São Paulo)

Reflexão 1 – Podemos perceber que, se um aluno perguntasse “o que” a partir da primeira forma verbal, uma resposta possível à interrogação seria “dois dias”. Assim, concluiria que a expressão se trataria de sujeito da primeira oração do fragmento. Sabemos, no entanto, que a tradição teórico-gramatical classificaria “dois dias” como complemento verbal, haja vista a impessoalidade de “faz” na frase. Trata-se de uma descrição discutida por alguns estudiosos, a qual não é objeto da presente dissertação.

Além disso, na educação básica, por exemplo, muitos alunos erram a concordância em proposições como essas justamente por acreditarem que o complemento seria o sujeito da forma verbal denotadora do tempo transcorrido. Portanto, se o leitor – em vez de se apoiar em uma teoria de autoridade no assunto – se valer dessas “dicas”, incorrerá na certeza de que o verbo, inclusive, pode flexionar-se em *fazem*.

---

<sup>14</sup> Versão On-line. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1177659-faz-dois-dias-que-so-como-batatinha-frita-diz-brasileiro-em-nova-york.shtml> Acedido em 20/02/2013.

Reflexão 2 – É importante registrar também que, em *como*, se o aluno perguntar *Quem come?*, pode vir a identificar corretamente o sujeito. No entanto, se perguntar *Come o quê?*, a resposta tomará “batatinha frita” por sujeito. Um erro.

Reflexão 3 – A partir da terceira forma verbal *diz*, se o aluno pergunta *Quem diz?*, o sujeito apontado será um “brasileiro em Nova York”; se, porém, pergunta *O que diz?*, o sujeito será considerado outro: “Faz dois dias que só como batatinha frita”. Um equívoco.

Observemos o exemplo de Bechara (2001), em capítulo sobre *concordância*: *Ela era a preocupação do pai.* (p. 560)

Reflexão 4 – Se alguém perguntar *Quem era?* o sujeito será “Ela”. Se alguém perguntar *O que era?* O sujeito será “a preocupação do pai”. A dica, como vemos, é demasiado imprecisa.

A adequação das perguntas à proposição é tão problemática que o autor do artigo as simula na lição, como em:

Muito melhor do que cassar aquele político seria forçá-lo a devolver o dobro do que afanou.  
3. O que seria melhor do que cassá-lo? Sujeito: forçá-lo a devolver a bufunfa em dobro. (l.31 – 34)

Reflexão 5 – Se, porventura, perguntassem: *Forçá-lo a devolver o dobro do que afanou* seria o quê? O sujeito: “Muito melhor do que cassar aquele político”?

Em suas prescrições sobre pontuação, portanto, Josué Machado propõe uma análise equivocada para identificação de sujeito. Como parte da constatação desse equívoco, reunimos as definições de diferentes teóricos sobre o tema e destacamos, entre elas, a que entendemos como mais adequada.

A análise propositora da distinção entre sujeito e predicado surge na Grécia Antiga, a partir das reflexões de Platão (429-347 a.C.) sobre filosofia e lógica. Trata-se do interesse pela atividade cognitiva humana de relacionar informações, em forma de premissas, e dela fazer deduções. Nesse sentido, Aristóteles (384-322 a.C) se aprofunda nas discussões de Platão e passa a tratar sujeito como *ônomá* (nome) e predicado como *rhêma* (verbo), grosso modo, “o que é” e “o que se diz”.

Os alexandrinos – dando continuidade ao trabalho dos estóicos – codificaram as terminologias que hoje conhecemos como “gramática grega tradicional”. Neves (2011), no artigo *O legado grego na terminologia gramatical brasileira*, faz um estudo cuidadoso sobre o tema e o relaciona à Nomenclatura Gramatical Brasileira. A autora aborda, entre outros

fatos, a contribuição de Dioniso Trácia que, no primeiro século antes de Cristo, já distinguia oito partes do discurso como componentes de um esquema com o qual, hodiernamente, se assemelham bastante nossas gramáticas: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*próthesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*sýndesmos*), além de particípio (*metoché*).

Atualmente, é vária a possibilidade de definição/conceituação de *sujeito*, de acordo com a concepção de cada teórico. Vale lembrar, no entanto, que a opção teórica implica coerência de análise.

Ernesto Carneiro Ribeiro, em seus *Serões Gramaticais* (1955 [1ªed 1890], p. 535), explica,

Toda proposição supõe um objecto que ocupa o nosso espirito, de que afirmamos ou negamos alguma coisa, e aquillo que o espirito pensa do mesmo objecto, afirmando ou negando. Sujeito de uma proposição é a palavra ou palavras que indicam o objeto de que se afirma ou nega alguma coisa.

Augusto Epiphanyo da Silva Dias (1918, p. 14), ao caracterizar a composição da oração, apresenta sujeito a partir de uma descrição morfológica<sup>15</sup>:

O Sujeito é:  
Um substantivo (ou vários substantivos coordenados).  
Pobreza não é vileza (Prov.)  
ou um equivalente do substantivo, a saber:  
um pronome: Quem arreda o azo, arreda o pecado (Prov.)  
um nome numeral: Tres é um numero primo.  
um adjectivo (ou particípio) substantivado: Pelos mãos perdem os bons (Prov.). Tambem os ameaçados comem pão (Prov.)  
um infinitivo: Tarde dar e negar estão a par (Prov.)  
uma palavra invariável tomada em acepção substantiva:  
O seu si sempre é fermoso/ Quando se ouve e se lhe crê,  
Mas é mais que o não danoso/ Quando o não nele se vê. (Caminha 346).  
uma palavra tomada materialmente: mas é uma conjucção.  
uma oração: é pouco crível que as tradições dos godos permitissem a pena de morte (Herc. Op. I, 45).

Napoleão Mendes de Almeida (1965), em *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, explica que “Se sujeito de um verbo é a pessoa ou coisa sobre a qual se faz alguma declaração, é evidente que o sujeito deve ser constituído de substantivo, pois a esta classe de palavras cabe nomear as pessoas e as coisas” (p. 372) e esclarece:

Pode, no entanto, o sujeito deixar de ser constituído de substantivo essencial, isto é, de substantivo propriamente dito, para ser constituído de substantivo virtual, isto é, de palavra, frase ou oração, que tenha igual força de substantivo. Podem ainda, portanto, funcionar como sujeito:  
a) um pronome (...)  
b) qualquer palavra substantivada (...)  
c) Uma frase de sentido incompleto (...)  
d) uma oração(...) (p. 377)

---

<sup>15</sup> Neste caso, optamos por manter os exemplos a fim de expor mais claramente as ideias do autor.

Nesse sentido, também Rocha Lima, em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1992, p. 234, 235), entende sujeito como “o ser de quem se diz algo” e acrescenta que “é expresso por substantivo ou o equivalente de substantivo”.

Do mesmo modo, Cláudio Brandão, em *Sintaxe Clássica Portuguesa* (1963), declara que “Sujeito é o ser ao qual se atribui o enunciado verbal ou nominal do predicado” (p. 16) e destaca “Sendo o sujeito um ser, só o podem representar o substantivo e os equivalentes dele”.

Nesse sentido, para Said Ali (1923, p. 125), “Sujeito denota o ser a propósito do qual se declara alguma coisa. É expresso por um nome ou um pronome”.

Compartilha desse entendimento Antenor Nascentes, que, em *Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira* (1946, p. 186), classifica sujeito como “Ser de que se afirma alguma coisa”.

Éneas Martins de Barros assume uma postura mais crítica. Em *Nova Gramática da Língua Portuguesa* (1985, p. 299), condena o entendimento de sujeito como “agente”:

Uma das grandes dificuldades do principiante em questão de regência reside na imprecisão dos conceitos. Frequentemente, aparece o sujeito definido como o ser que pratica a ação”, evidente confusão do conceito de sujeito com o de agente. A verdade é que, ocasionalmente, pode o sujeito praticar a ação, pode sofrê-la e, na ação reflexa, pode assumir ambas as posições, como pode também deixar de praticá-la ou recebê-la.

Adriano da Gama Kury (1973, p. 21), em *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, propõe uma explicação similar à de Said Ali (1923) e declara que “Sujeito é o termo que representa um ser a respeito do qual se anuncia alguma coisa; predicado, em contraparte, é o termo que contém o que se declara do sujeito”.

Concorda Gladstone Chaves de Melo. Em *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa* (1978, p. 120), o autor afirma que “Na oração, sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa e predicado é aquilo que se diz do sujeito”.

Cunha e Cintra (1985, p. 20) compartilham desse entendimento e também apontam que “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração” e reforça: “Na oração, *sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa*” (Grifo do autor).

Francisco da Silveira Bueno (1956), em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa: Curso Superior*, também entende que “O *sujeito* é a parte da oração da qual se declara alguma coisa” (p. 279) e acrescenta “O sujeito deve ser representado por um substantivo ou palavra ou frase substantivada. Quando não se quer repetir a palavra, que serve de sujeito, emprega-se *pronome*.”(p. 280)

Cândido de Oliveira, em *Dicionário Gramatical* (s/d, p. 614, 615), de maneira simples, define sujeito como “referência à declaração contida no predicado”. Destacamos, no entanto, a relevância do registro de nomenclaturas encontrado em sua obra. O autor apresenta uma relação de classificações que já foram atribuídas ao termo como: *sujeito completo*, *sujeito complexo*, *sujeito determinado*, *sujeito expresso*, *sujeito gramatical*, *sujeito inampliado*<sup>16</sup>, *sujeito incompleto*, *sujeito inexistente*, *sujeito lógico*, *sujeito oculto*, *sujeito paciente* e *sujeito parcial*, a maioria delas não consta na NGB.

Bechara (2001) rejeita uma definição discursiva e, com base na estrutura da oração, explica:

Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração. É, na realidade, uma explicitação léxica do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.

Em *Nova Gramática Aplicada da Língua Portuguesa: uma comunicação interativa*, Manuel Pinto Ribeiro (2006, p. 246) parte dos mecanismos de organização sintática para definir o termo e adverte:

O sujeito de uma oração é o termo que determina o número e a pessoa do verbo. Por isso, é necessário observar-se atentamente a posição do sujeito na frase que não se comentam desvios da concordância. **(Grifos do autor)**

Numa definição agasalhada pela Gramática Gerativa e também desvinculada do papel discursivo que o sujeito pode assumir na frase, Mira Mateus (1986, p. 224) identifica o termo como “(...) função sintáctica do constituinte que ocorre como argumento externo do predicador (...)”.

Nesse sentido, de acordo com Azeredo (2010, p. 150), as funções sintáticas são posições estruturais preenchidas por palavras e sintagmas na hierarquia interna da oração. A partir desse entendimento, o autor apresenta *sujeito* como um *sintagma nominal* que pode se anexar a um *sintagma verbal*. O sintagma verbal, explica, pode se expandir em complementos verbais e adjuntos adverbiais; ao passo que os SN podem se expandir em adjuntos adnominais e complementos nominais. Suas proposições, portanto, nos permitem entender *os complementos verbais* como expansões do SV, diferentemente do *sujeito*, que é um anexo ao SV. Nesse contexto descritivo, aponta: “a função de ‘sujeito’ é exercida por um substantivo ou pronome substantivo, e a de predicado é exercida por um verbo” (p. 136). Assim como Barros (1985), adverte Azeredo:

É um equívoco identificar o sujeito como o agente do verbo e o objeto direto como o paciente do verbo, haja vista o que se pode observar na comparação entre as formas ativa e passiva de

---

<sup>16</sup> Vocábulo não encontrado nos *Dicionários Aurélio*, *Houaiss* nem no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa — VOLP*.

uma oração, em que os termos têm a função sintática alterada e mantêm sua função semântica (...) Tampouco é correto definir sujeito como ‘termo sobre o qual se faz uma declaração (p. 223)

Também Perini (2003, p. 76) se baseia na estrutura da oração. O autor, um dos principais estudiosos do assunto, registra que “Sujeito é o termo da oração que está em relação de concordância com o núcleo do predicado”.

Apoiamos esta dissertação em critérios sintático-gramaticais e não de caráter discursivo. Assim como Perini (2003), reconhecemos na concordância verbal o caráter balizador para uma identificação mais eficiente de *sujeito*. Isso, como é explicado na análise gramatical do terceiro artigo deste corpus, impede que a elucubração de alguns teóricos acerca de aspectos pertinentes à oralidade ou à intenção discursiva suplante, por exemplo, as prescrições gramaticais aplicáveis à melhor organização do texto escrito em Língua Padrão.

Dessa forma, entre as várias possibilidades de compreensão do tema, podemos considerar equivocada e improdutiva as considerações de Josué Machado. Orientar metaforicamente o leitor a perguntar algo ao verbo, ou simplesmente apresentar perguntas estratégicas como uma abordagem pedagógica do assunto, torna seu artigo desnorteador tanto para o estudante que se apoie em suas prescrições como para o professor que se valha da suposta técnica para ensinar a seus alunos.

Além da desorientação quanto à identificação da função sintática, o autor do artigo, ao exemplificar *sujeito*, destaca e classifica como *núcleo do sujeito* a construção “O consultório” (1.26), como se observa:

Para descobrir o sujeito pergunta-se ao verbo: o que ou quem.

O consultório daquele cirurgião plástico açougueiro no extremo oposto de minha rua foi fechado pela polícia.

1. O que foi fechado? Sujeito: o consultório (núcleo do sujeito). (Texto2, 1.24-26)

O artigo, unidade variável e periférica ao núcleo do sintagma, representa um *determinante* de sua base nominal.

Azeredo (2010, p. 134), com base na contribuição do artigo ao entendimento do texto, chama-lhe determinante. O autor explica a *categorização determinativa* como “um amplo espectro de noções expressas pelas palavras que ordinariamente precedem o substantivo na construção dos enunciados”. Os determinantes formam – conforme esclarece – um conjunto restrito de oposições: referem-se a informações apreendidas na situação discursiva ou no espaço do texto e não ao que chama *entidades estáveis do “mundo das coisas”*. Nesse

sentido, apesar de poder ocupar a mesma posição no sintagma, os numerais constituiriam exceção, pois apresentam base lexical.

Bechara (2001, p. 450, 451), por outro lado, parte de uma abordagem diacrônica e agrupa o artigo (a que chama *determinante ou pré-determinante*, de acordo com a posição) no grupo do adjuntos adnominais. Desse modo, em “O livro está esgotado”, o artigo seria um *determinante*; já em “Os seus livros não estavam na estante”, tratar-se-ia de *pré-determinante*.

Independentemente da classificação do artigo, a tradição gramatical descreve, como núcleo do sujeito ou como base do SN na função de sujeito, apenas o nome. Não se justifica, portanto, a indicação no texto em análise de “o consultório” como núcleo do sujeito.

Em outra passagem importante – também discutível – do artigo em análise, Josué Machado se propõe explicar o emprego da vírgula nos casos de *aposto*. No entanto, o articulista restringe sua abordagem às ocorrências de *aposto explicativo* e *especificativo* (1.42-50), atendo-se à demonstração de que um tipo levaria e outro não. Tal restrição induz ao entendimento de que existem apenas essas duas classificações para essa função, ou mesmo, de que só se usam vírgulas nas formas ventiladas.

Entre os vários casos descobertos pelas proposições de Josué Machado, destacamos, em *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA 2001, p. 457), os seguintes exemplos de *aposto distributivo* empregados com vírgula:

Machado de Assis e Gonçalves Dias são os meus escritores preferidos, aquele na prosa e este na poesia.

Um no automobilismo, outro no futebol, Senna e Pelé marcaram um período de outro no esporte brasileiro.

A tradição escolar costuma apresentar em seus compêndios as classificações de *aposto explicativo*, *aposto especificativo*, *aposto enumerativo*, *aposto resumitivo* e *aposto distributivo*. Não há, no entanto, consenso da teoria gramatical no que se refere às nomenclaturas dispensadas ao termo, que pode ser chamado *aposto atributivo*, *definitório*, *recapitulativo*, *resumidor entre vários*. O cruzamento de informações semânticas, morfológicas, sintáticas, prosódicas e paradigmáticas faz com que algumas ocorrências sequer sejam consideradas *aposto* dependendo da linha teórica de quem o analise.

Sobre o *aposto circunstancial*, por exemplo, para Epifânio da Silva Dias (1918, p. 48), esse termo é empregado quando se pretende exprimir "tempo, hipótese, concessão, causa, comparação, ou debaixo de que respeito é considerada a pessoa ou cousa". Evanildo Bechara (2001, p. 457), citando o exemplo de Epifânio Dias apresenta a frase: *D. João de Castro, quando vice-rei da Índia, empenhou os cabelos da barba*.

Construções como essas são interpretadas por muitos autores como adjuntos adverbiais ou orações adverbiais com elipse verbal. Dias (1918), Brandão (1963) e Bechara (2001), no entanto, apesar da anteposição de preposição, conjunção ou advérbio, consideram tais construções como apositivas.

Nogueira (2008), no artigo “Indeterminações de fronteira da aposição”, apresenta em estudo detalhado sobre essas divergências que, inclusive, se agravam em discussões acerca do adjetivo na condição de aposto em oposição à de predicativo.

Não julgamos necessário apresentar as muitas faces da polêmica sobre *aposto* ao leitor, sobretudo, em um artigo cujo tema seja *pontuação*. No entanto, esgotar-se na citação de dois tipos de aposto, sem ressalvas, configura uma abordagem demasiado reducionista do tema.

Outra passagem perigosa no texto de Josué Machado é a declaração de que o vocativo aparece “sempre separado por vírgulas” (1.61).

Azere do (2010, p. 75), em capítulo sobre vocativo, declara:

Caro amigo! / Prezados senhores! / Majestade! são fórmulas cordiais de saudação usadas para dar início a uma mensagem dirigida, respectivamente, a um conhecido, a diretores de uma instituição e ao rei ou à rainha.

Com isso explica que essas formas “têm papel discursivo de vocativo, termo com que o enunciador identifica o interlocutor/ destinatário – pessoa ou animal – quando a ele se dirige” (p. 76).

Em *Para uma nova gramática do português*, Perini exemplifica:

“Serginho!  
\_ O quê?  
\_ A bandeira está no chão”  
(exemplo 123, 1985, p. 91)

Bechara (2001, p. 461) é claro:

Na correspondência epistolar, o vocativo vem separado do resto do enunciado por vírgula, enquanto em textos de outra natureza costuma aparecer o emprego dos dois pontos (:) ou do ponto de exclamação(!)  
Tu! – parte! volve para os lares teus”. (Castro Alves)

O problema a que nos referimos, no entanto, é a utilização da palavra *sempre* ao relacionar *vírgula* a *vocativo*, como faz inadvertidamente o autor do artigo em análise. Não é nova a observância da vírgula como um dos critérios para a identificação do vocativo.

No Latim, o caminho descritivo geralmente era outro: o vocativo apresentava características especiais, de modo que, por se tratar de um *caso*, tinha aspectos morfológicos específicos de sua declinação; na estrutura da frase, comumente se apresentava com a



expressão ó adjunta e, discursivamente, muitos autores descreviam-no como *termo interpelativo*, *palavra de apelo* ou *palavra de chamar*.

No Português, entretanto, existe divergência sobre a relação entre o vocativo e oração: teóricos como Chaves de Melo (1978); Camara (1977); Luft (1983); Cunha e Cintra (1985) e Cegalla (1985) não o consideram parte da estrutura oracional. Dessa forma, descrevem vocativo não a partir da estrutura interna da frase, mas por aspectos de entonação, virgulação, presença de interjeições ou de isolamento do sintagma em relação à oração.

É variada a opinião dos autores sobre o tema. Em *Syntaxe Histórica Portuguesa*, Dias (1918, p. 442) explica *vocativo* declarando que “só tem de se observar que é empregado, já quando se chama por alguém, ou se dirige a uma pessoa ou coisa personificada, já em simples exclamações”.

Na seção “*Sintaxe e Construção da Língua Portuguesa*”, Brandão (1963, p. 319) trata os vocativos como “palavras em apóstrofe” e faz uma exposição sobre as posições possíveis para sua colocação, quais sejam, no princípio (“Senhor, escutae a voz dos oprimidos”), no meio (“As tuas leis, ó Marte, alguém se atreve a resistir?”) ou no fim da proposição (“É esforço deixar-te ameno asylo”).

Cunha (1971, p. 111) já atentava para o papel discursivo do vocativo. O autor explica haver diferentes tipos de vocativo e destaca, entre suas ocorrências, que alguns sequer fazem referência a um termo da oração à qual se encontram anexados, como no exemplo: “E ao vê-la acordarei, meu Deus de França!”. Por outro lado, em “Dizei-me vós, Senhor Deus!”, aponta que o vocativo “Senhor Deus” se relaciona com o sujeito “vós” na oração.

Em consonância com essas reflexões, Macambira (1974, p. 349) classifica o termo em *vocativo absoluto* e *vocativo relativo*. Dessa maneira, o absoluto seria “completamente solto sobre o aspecto sintático”; sobre o relativo, explica, “encontra-se na oração um termo a que se reporta e que deve ser um pronome pessoal” e exemplifica, “Medico, cura-te a ti mesmo”.

Também Bechara (2001, p. 460) o considera “uma unidade à parte” e afirma que o vocativo é “desligado da estrutura argumental da oração e desta separado por curva de entoação exclamativa; cumpre uma função apelativa de 2ª pessoa, pois, por seu intermédio, chamamos ou pomos em evidência a pessoa a quem nos dirigimos”. Entre as várias reflexões sobre o termo, declara:

Por fim, o vocativo, na função apelativa, está ligado ao imperativo ou conteúdo volitivo da forma verbal, já que, em se tratando de ordem ou manifestação de desejo endereçada à pessoa com quem falamos ou a quem nos dirigimos, presente quase sempre, não

há necessidade de marcar gramaticalmente o sujeito. Quando surge a necessidade de explicitá-lo, por algum motivo, aludimos a esse sujeito em forma de vocativo.

Entendemos, portanto, como inadequada a declaração sobre a pontuação do vocativo publicada pela *Revista Língua Portuguesa* no texto em análise. Entre os muitos teóricos que tratam do assunto, são fartas as explicações sobre o tema. Reiteramos nossa crítica, não em relação ao uso da pontuação como parte da descrição do termo, mas referente à generalização quanto ao uso de vírgula com vocativo.

Mais um problema: sobre o emprego do *e*, declara que “A conjunção *e* raramente é antecedida de vírgula porque em geral une ideias” (1.68). Como já dissemos, a afirmação permite entender que:

1) há casos em que a conjunção *e* não une ideias e

2) o fato de unir ideias seria a motivação para o não uso da vírgula, o que desautorizaria o uso da vírgula antes das demais conjunções.

As declarações do artigo de Josué Machado mais uma vez permitem conclusões equivocadas. A utilização de uma palavra imprecisa como *ideia*, para uma descrição gramatical dessa natureza, por si só já representa falta de discernimento por parte do autor. A palavra *ideia* – do Latim *idea* e do grego *idéa* – apresenta no *Dicionário Aulete*<sup>17</sup> as seguintes acepções e exemplos:

1. Representação de algo pelo pensamento; CONCEITO: a ideia do bem.
2. Conhecimento, noção: Não tem a menor ideia sobre física.
3. Plano, propósito, intenção: A ideia é construir mais moradias.
4. Modo de ver; OPINIÃO: Mudou de ideia sobre o caso.
5. Imaginação, invenção: um romance rico de ideias.
6. Mente, pensamento: A derrota não lhe sai da ideia.
7. Recurso, expediente: Ocorreu-lhe então uma ideia brilhante.
8. Lembrança, recordação, memória: Não tenho ideia de ter feito isso.
9. Juízo, discernimento, tino.
10. Bras. Pop. Cabeça. [Aulete, s.u.]

Textos, frases, períodos, orações, sintagmas ou unidades de outro nível como substantivos, adjetivos, pronomes etc.? O que seriam ideias, nesse caso? Estaria o autor se referindo à significação lexical em oposição à significação gramatical das conjunções?

Entendendo *ideias* como *informações*, podemos afirmar que todas as conjunções (não apenas as aditivas) unem ideias. Como esclarece Azeredo (2010, p. 293):

Há sempre uma intenção de sentido na origem de qualquer articulação de duas unidades de informação do discurso. Algumas vezes essa intenção transparece como valor lógico inerente aos conteúdos combinados (...). Na maioria das situações, porém, precisamos de conjunções que explicitem essa intenção: adição (...), tempo (...), causa, contraste (...), consequência (...).

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/ideia> Acedido em: 20/02/2013.

Do ponto de vista da organização sintática, seja no plano da coordenação, seja no plano da subordinação ou correlação, não há dúvida sobre seu papel nos enunciados, como indica Bechara (2001, p. 319):

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Essas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas.

A partir dessas considerações, o teórico explica que *conjunções coordenadas* ou *conectores* “têm função de unir unidades independentes, podem conectar também duas ou mais unidades menores na oração” (p. 319) e *conjunção subordinativa* ou *transpositor* “transpõe oração degradada ou subordinada ao nível de equivalência de um substantivo capaz de exercer na *oração complexa* uma das funções sintáticas que têm por núcleo o substantivo” (p. 323 – Grifo do autor).

A fórmula é simples: se todas as conjunções “unem ideias”, algumas são precedidas de vírgula e outras não, logo o emprego da pontuação não tem relação alguma com o fato de se unirem ideias.

Também sobre a vírgula antes da conjunção *e*, explica: “é necessária quando liga orações com sujeitos diferentes” (1.68). Demonstramos em nossa pesquisa que os autores mais antigos se dividem entre a obrigatoriedade e a facultatividade no emprego da vírgula neste contexto. Hodiernamente, tanto autores descritivos como normativos classificam esse uso da vírgula como facultativo, o que pudemos constatar com Manuel Pinto Ribeiro, em *Gramática Aplicada da Língua Portuguesa* (16 ed. 2006, [1 ed. 1976], p. 341) e José Carlos de Azeredo, em *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (3 ed. 2010 [1 ed. 2009], p. 520), por exemplo.

Convém lembrar que, entre orações ligadas pelo *e*, também é previsto o emprego dessa marca de pontuação, simplesmente pela intenção do autor em assinalar pausa, conforme indica Evanildo Bechara, em *Moderna Gramática Portuguesa* (37 ed. 2001 [1 ed. 1961], p. 609).

Comprovamos, dessa forma, que o artigo de Josué Machado representa um signo desorientador tanto para os professores que se aproximem de sua proposta de abordagem do assunto, quanto para os alunos que se valham de sua explanação. A falta de informação ou a informação truncada sobre os aspectos sintáticos envolvidos no processo de pontuação representam um desserviço a quem pretende aperfeiçoar-se em relação ao entendimento dos fatos da língua.

## 2.8 Texto 3 – Ensino. “Erro por um fio”.

*Algumas estruturas que as gramáticas tratam como vícios rompem a curta distância entre o certo e o errado. Sírio Possenti*

1 Há uma questão que é periodicamente analisada por professores de  
 2 português como se fosse um erro básico, para o qual haveria um  
 3 remédio fácil. Meu propósito aqui é mostrar que pode não ser um erro  
 4 básico e, por isso, a terapia - se for o caso de aplicá-la - pode não ser  
 5 óbvia.

6 A questão geral é a da pontuação, que mereceria análises mais  
 7 detalhadas. Também neste caso, como em outros capítulos, há uma  
 8 nítida diferença entre o que dizem os gramáticos (nem menciono os  
 9 linguistas...) e o que se lê nos volumes destinados a resolver  
 10 "problemas" de escrita, de que são exemplos os manuais de redação  
 11 dos jornais, em que as questões são reduzidas e as soluções  
 12 simplificadas. Para uma boa resenha das posições dos gramáticos  
 13 sobre pontuação, sugiro a leitura de Chacón, O Ritmo da  
 14 Escrita (Martins Fontes).

15 Dentre as muitas simplificações está a tese de que as vírgulas não têm  
 16 nada a ver com respiração (isto é, com ritmo), mas só com funções  
 17 sintáticas. E, portanto, é simplesmente um erro, por exemplo, colocar  
 18 uma vírgula entre sujeito e predicado.

19 Não quero dizer que não haja erro, mas repito que é necessário, como  
 20 no caso da grafia que expliquei na edição anterior (Língua 44), tentar  
 21 compreender o que ocorre, se queremos que a regra faça sentido. Há  
 22 duas questões a levar em conta, e uma explica a outra:

23 - Questão 1: não é óbvio que a estrutura da oração do português  
 24 (falado) seja Sujeito-Predicado, como se estuda na escola. Como  
 25 mostrou Eunice Pontes em O Tópico no Português do Brasil  
 26 (Campinas, Editora Pontes), o português é uma língua mista. Há  
 27 línguas com estrutura Sujeito-Predicado (SP) e línguas com estrutura  
 28 Tópico-Comentário (TC). Um exemplo destas é o chinês. O português  
 29 seria uma língua mista: é TC, sendo que o comentário tem muitas  
 30 vezes a estrutura SP.

31 Para verificar isso, basta ouvir noticiosos, debates e mesas-redondas  
 32 (trata-se, frequentemente, de pessoas letradas). Ouve-se um grande  
 33 número de orações com a estrutura TC. Um bom exemplo é "A  
 34 economia brasileira, ela também está em crise / ela vai melhorar antes  
 35 das outras". "A economia brasileira" é o tópico da oração e "ela vai..."  
 36 etc., com estrutura SP, é o comentário.

37 O informante mais incisivo é certamente Joelmir Betting. É só ouvir. Em  
 38 debate recente, Luiz Gonzaga Beluzzo, que não é iletrado, disse: "Os  
 39 demais derivativos, os valores estabilizaram". E José Serra, ainda mais  
 40 recentemente, informou um jornal, perguntou a alunos: "Quem aqui o

41 pai fuma?" É pouco dizer que são erros ou pensamentos truncados.  
 42 - Questão 2: a colocação de uma vírgula entre o que achamos que são  
 43 o "sujeito" e o predicado pode ser explicada pela hipótese de que não  
 44 se trata de sujeito e predicado, mas de tópico e comentário:  
 45 considerada esta hipótese, a "escrita" "A lua, está cheia" é análoga a  
 46 "Na lua, não chove". Acrescente-se que não é impossível mostrar que o  
 47 número de vírgulas nessa posição é tanto maior quanto mais extenso  
 48 for o sujeito. É claro que há casos como "O Luxa, é vaidoso", mas há  
 49 mais casos com essa vírgula, como "E qualquer coisa que eu recorde  
 50 agora, vai doer, a memória é uma vasta ferida", que se lê em Leite  
 51 Derramado, de Chico Buarque (p. 10).

52 Entre sujeito e verbo

53 Um dado importante: se fosse simples erro "lógico", por que nunca  
 54 temos que discutir a questão da vírgula entre verbo e objeto? Em outras  
 55 palavras: se uma vírgula entre sujeito e verbo é simplesmente um erro,  
 56 porque os escribas que colocam vírgula entre sujeito e verbo não  
 57 cometem a mesma quantidade de erros em outros lugares da oração,  
 5 por exemplo, entre verbo e objeto?

59 A explicação só pode ser uma: entre "sujeito" e verbo há algo especial.  
 60 Os falantes "sentem" que o chamado sujeito é, de fato, o tema, o  
 61 tópico, o assunto da oração, e não aquele que "pratica a ação", o  
 62 "agente". Isto pode ser confirmado pela definição de sujeito de Cunha e  
 63 Cintra: o ser sobre o qual se faz uma declaração.

64 Queremos que todos escrevam como se a língua fosse do tipo SP? Se  
 65 sim, seria necessário considerar que esta estrutura não faz parte (ou  
 66 não exclusivamente) da competência linguística típica do falante  
 67 brasileiro, pois a estrutura TC é altamente produtiva em todas as  
 68 classes sociais. Portanto, não é propriamente um erro.

69 Para exigir a aplicação da regra tal como se faz hoje, teríamos que  
 70 considerar claramente que se trata de ensinar uma estrutura diferente  
 71 da conhecida pelos falantes, como se a língua escrita fosse outra língua  
 72 [tese que, por diversas razões, alguns especialistas defendem - ver, por  
 73 exemplo, o artigo de Nina Catach, em Catach, N. (org.) Para uma Teoria  
 74 da Língua Escrita. [São Paulo, Ática].

75 Ponta de faca

76 Sem que questões assim sejam claras para os professores (e para os  
 77 conselheiros dos professores), vamos dar murros em ponta de faca. Porque  
 78 estaremos receitando um remédio sem saber qual é a doença. E, às vezes,  
 79 sem saber se é uma doença.

80 Pontes dá exemplos como os seguintes, do chinês:

- 81 1. He chi tê pe? dá? Já (Esse campo, o arroz é muito bom).
- 82 2. Nai-chang huò xingkui xiaofang-duì lái da kuái (Aquele fogo,  
 83 felizmente o corpo de bombeiros veio rápido).

84 Ou do português:

- 85 1. Essa bolsa as coisas somem, aqui dentro;
- 86 2. As cadeiras optativas, cê precisa ter um conhecimento antes;
- 87 3. A última prisão dele, você sabe o que ele fez?

88 Muita gente diria que isso é um horror. Mas por que seria? Só porque  
 89 são estruturas de que as gramáticas não tratam, a não ser como

90 vícios? E se puséssemos em questão certas doutrinas das gramáticas,  
 91 e aprendêssemos a observar os fatos e a analisá-los, como fazem os  
 92 cientistas? Ou, ao menos, se lêssemos nas gramáticas o que elas  
 93 dizem sobre os sinais de pontuação, e então fica claro que não é  
 94 verdade que se trata apenas de questões de sintaxe?  
 95 Pensando bem, já seria um avanço enorme se um dos lemas dos  
 96 professores fosse "viva a gramática inteira, de cabo a rabo!!!".  
*Sírio Possenti é professor do Departamento de Linguística da Unicamp*

Em um dos textos mais descuidados a que tivemos acesso na *Revista Língua Portuguesa*, Sírio Possenti baseia-se na discussão sobre a topicalização em Língua Portuguesa para defender a possibilidade de não ser “erro” o emprego da vírgula “entre sujeito e verbo”. O texto configura um mostruário de frases mal articuladas, quebras de paralelismo entre os tempos verbais, cruzamentos inadequados entre diferentes correntes teóricas e entre nomenclaturas incompatíveis, o que revela a imperícia do autor em relação ao assunto sobre o qual se propõe a escrever: a estrutura das orações em Língua Portuguesa.

Nesta parte da análise, discutiremos problemas relevantes encontrados no texto, quais sejam,

a) Possenti apregoa que o registro escrito deva receber o mesmo tratamento do registro falado, pois se trataria da mesma língua.

b) As proposições, exemplos e recortes teóricos de que se vale encerram no texto uma sucessão de contradições.

c) Na defesa de suas convicções sobre pontuação, o autor nivela a noção de tópico à de sujeito.

d) O articulista – a partir desse entendimento – reúne 1) registros orais, 2) exemplos literários e 3) o modelo de uma língua oriental, com o fito de legitimar o emprego da vírgula separando sujeito e predicado nos textos redigidos em Língua Portuguesa padrão.

Como comentamos na apresentação das marcas dialógicas de nosso cópulo, em seu artigo “Erro por um fio”, Sírio Possenti defende que a estrutura oracional do Português do Brasil nem sempre seja de Sujeito-Predicado, e tenta comprovar que não haveria problema em empregar vírgula para separar essas duas partes da oração em alguns casos, pois se trataria, na verdade, de tópico e comentário. Para ele, estaria errada, portanto, a classificação do professor em relação ao que seja sujeito e predicado e não o uso da vírgula que o aluno faça separando os dois termos. Nesse sentido, afirma que a discussão é complexa e que nem sempre, segundo ele, o caso deveria submeter-se à retificação.

Sírio Possenti, no texto em análise, apoia-se em exemplos também da oralidade<sup>18</sup> e tenta comprovar – a partir da transcrição de frases truncadas proferidas – que, se o professor ignorar aquelas pausas da fala e não aceitar a vírgula entre sujeito e predicado na escrita, estará considerando que língua escrita é uma e a falada outra. Ao leitor leigo talvez sua fala cause indignação sobre o atual ensino de pontuação nas salas de aula; a quem disponha de um mínimo conhecimento na área de Letras, no entanto, a indignação decorre da constatação de imperícia por parte do autor em relação aos *tipos de registro linguístico*.

Para exigir a aplicação da regra tal como se faz hoje, teríamos que considerar claramente que se trata de ensinar uma estrutura diferente da conhecida pelos falantes, como se a língua escrita fosse outra língua. (L.60 a 71)

Para uma discussão de caráter científico, urge explicitar o entendimento do que seja *fala e escrita*, modalidades distintas cujas propriedades são ignoradas no texto em análise.

## 2.9 Breve revisão sobre fala e escrita

Eugênio Coseriu (1992, p. 88) relaciona a atividade comunicativa aos três níveis de saber. O *saber elocutivo* ou *competência linguística geral* (plano universal) estaria relacionado à organização da linguagem no pensamento independentemente da língua em que se comunique; o *saber histórico* ou *idiomático*, relacionado ao conhecimento sobre determinada língua e sua tradição histórica; e o *saber expressivo* relacionado habilidade de produção do texto em conformidade com as diferentes situações.

Peter Koch (1997, p. 45) parte das considerações de Coseriu e propõe a subdivisão do *nível histórico* em dois, quais sejam:

1) “o *nível histórico das línguas em particular*” – como alemão, francês, inglês, português etc.

2) “o *nível histórico das tradições discursivas*” – em que se compreendem os gêneros textuais, estilos, gêneros retóricos, atos de fala etc.

---

<sup>18</sup> O que também se articula com o uso de exemplos da mesma natureza por *Tatiana Piccardi*.

Essa orientação já nos facilita a compreensão sobre os diferentes tipos de registro e sua classificação como *oral* ou *escrito*. Como qualificar uma transcrição, por exemplo?

Hilgert (2000, p. 17 a 55), no artigo *Fala e escrita em questão*, apresenta relevantes considerações dos teóricos alemães KOCH e OESTERREICHER (1994, 1990 e 1985) sobre o tema. De acordo com os estudiosos, os termos *fala* e *escrita* podem ser empregados em dois sentidos:

(...) num, denominam meios distintos de realização textual, correspondendo fala à manifestação fônica e escrita à manifestação gráfica; noutro, referem maneiras distintas de concepção de um texto. Um discurso acadêmico, por exemplo, embora seja um texto falado do ponto de vista de sua realização fônica, é, conceptualmente, um texto escrito. Já uma carta pessoal para um amigo íntimo, ainda que se realize por escrito, aproxima-se, conceptualmente, de um texto falado. **(Grifos do autor)**

A concepção sobre a modalidade acolhida nesta dissertação coaduna com a apresentada pelos autores, de modo que se devem definir *texto escrito* e *texto falado* com base (a) nas condições de comunicação do texto e (b) nas estratégias adotadas para sua formulação.

Nosso entendimento do que seja *língua escrita* exclui, portanto, *transcrições de conversa*, *narração de desfiles*, *transcrição de entrevistas* e registros similares, materiais tão utilizados por alguns teóricos para abonar o uso indevido da pontuação e discutir a topicalização na escrita.

Ataliba Teixeira de Castilho, linguista reverenciado internacionalmente por sua produção, em especial em relação ao português brasileiro, oferece-nos relevante comentário sobre língua falada e língua escrita:

Uma coisa é certa: presentemente a língua falada “é de todos”, e apenas a língua escrita continua pertencendo à gente escolarizada. Infelizmente, nem tantos quanto os primeiros, pois como sabemos ainda hoje há milhões de brasileiros que não sabem escrever. Apesar da “vitória” numérica da língua falada, a língua escrita, continua obviamente a ter sua importância. As condições de produção separam essas modalidades. Quando falamos estamos em presença do interlocutor, e por isso acertamos o rumo da conversa o tempo todo, o que afeta a seleção dos recursos da língua. Quando escrevemos, a ausência do leitor nos obriga a uma explicitude maior, afinal não podemos acompanhar por suas reações se estamos sendo claros ou não. Também isso afeta os tipos de recursos da língua que movimentamos. Simples, não? (...) <sup>19</sup>

A atualidade das pesquisas e da perspectiva teórica de Castilho afasta qualquer hipótese de que tenhamos uma visão retrógrada ou reacionária acerca da língua, em especial da escrita.

---

<sup>19</sup> CASTILHO, A. T. de. “Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?” In <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp27art05.pdf>



O equívoco acerca dos usos falado e escrito facilmente se comprova pela maioria dos exemplos empregados por Possenti, em seu artigo, e por Eunice Pontes (1987), em “O Tópico no Português do Brasil” – obra em que o articulista apoia suas considerações.

Em sua publicação, Pontes (1987) parte do princípio de que interpretar determinadas construções seria uma tarefa complexa e que, por isso, o ouvinte ou o leitor precisaria usar seu conhecimento tanto de regras do discurso como da situação em que esse discurso estivesse envolvido. Desse modo, a pesquisadora valoriza em suas considerações o contexto situacional e postula uma análise fundamentada na teoria do discurso e na pragmática.

Dessa forma, consideramos desorientadora a compreensão sobre *escrita e oralidade* em que se baseia a argumentação do autor, no artigo *Erro por um fio*, um signo para a prática do Professor de Língua Portuguesa.

### **2.10 Contradições na Explicação Proposta no Texto 3**

Outro problema de que tratamos são as constantes contradições verificadas em diferentes partes do discurso assinado por Possenti.

Não há um projeto claro de texto. No começo de sua argumentação, o autor acena para uma direção de entendimento; após as explanações, entretanto, as considerações são outras. Sobre a vírgula entre sujeito e predicado, por exemplo, o articulista declara nos primeiros parágrafos:

“Não quero dizer que não haja erro, mas repito que é necessário (...) tentar compreender o que ocorre, se queremos que a regra faça sentido” (l.16 a 21);

Apesar disso, no final do mesmo texto conclui sobre o tema:

b) “Portanto, não é propriamente um erro” (l.68).

Afinal é erro ou não?

Além disso, para relacionar a noção textual de tópico à sintática de sujeito, o autor se apoia em Cunha e Cintra:

Os falantes "sentem" que o chamado sujeito é, de fato, o tema, o tópico, o assunto da oração, e não aquele que "pratica a ação", o "agente". Isto pode ser confirmado pela definição de sujeito de Cunha e Cintra: o ser sobre o qual se faz uma declaração." (l.60 a 63)

Todas as noções de sujeito a que Possenti se refere no trecho já foram suplantadas pela teoria gramatical moderna que parte de critérios sintáticos e não de papéis semânticos ou discursivos na descrição do termo – como já apresentamos nesta dissertação. No entanto, uma reflexão mais cuidadosa nos mostra que:

a) a definição de *sujeito* proposta por Cunha e Cintra realmente coincide com a descrição de *tópico*;

b) esses autores não prescrevem o emprego de pontuação entre *sujeito* e *predicado* mesmo sob essa concepção temática;

Portanto, ainda que Cunha e Cintra entendessem *sujeito* como *tópico*, não concordariam com o emprego de vírgula defendido no artigo em discussão.

Dessa forma, a citação, em vez de validar suas proposições, materializa no texto mais uma incoerência do articulista. Afinal, as considerações desses gramáticos são relevantes ou não?

As contradições não se encerram. Como demonstramos em nossa análise dialógica,

a) Possenti afirma, entre as linhas 6 e 12, que os manuais de escrita querem dar soluções simplistas e diferem do que diz a gramática. A declaração permite ao leitor entender gramática como algo positivo;

b) no entanto, entre as linhas 88 e 90, o autor parte de suas reflexões metalinguísticas e proposições teóricas para criticar a abordagem teórica das gramáticas, pois estas não reconheceriam frases truncadas como as que ele apresenta a não ser como vício, ou seja, então apresenta gramática como algo negativo;

c) no final do texto, porém, declara: “Pensando bem, já seria um avanço enorme se um dos lemas dos professores fosse ‘viva a gramática inteira, de cabo a rabo!!!’”(l.95 e 96).

Afinal a gramática é importante ou não?

Um dos subtítulos do texto, “Entre sujeito e verbo”, já revela o cruzamento inapropriado de nomenclaturas. Uma análise séria – pedagogicamente comprometida e com um mínimo de conhecimento sobre a posição de cada elemento na estrutura hierárquica da frase – reconhece que *sujeito* representa uma classificação sintática e *verbo*, uma categoria morfológica. Dessa forma, desde os gramáticos mais tradicionais até os linguistas que

assinam os artigos sobre gramática analisados nesta pesquisa, os autores discutem a vírgula que separa *sujeito e predicado*.

Em “por que nunca temos que discutir a questão da vírgula entre verbo e objeto?” (l.53 e 54), o pesquisador faz uma pergunta incoerente com a prática em sala de aula e responde que os “escribas” não cometem a mesma quantidade de erro para separar “verbo e objeto” (p. 58). Dessa forma, além da reincidência no cruzamento das nomenclaturas e da escolha lexical discutível (escriba<sup>20</sup>), o teórico faz uma consideração que vai de encontro ao nosso testemunho como professor de Língua Portuguesa e redação para o Ensino Médio: os alunos costumam separar por vírgula, de fato, a expressão que vem topicalizada no enunciado, independentemente de se tratar de sujeito, complemento, adjunto etc. A vírgula que isola o complemento verbal deslocado para o início da oração, por exemplo, representa uma das dúvidas mais comuns entre os alunos.

Como outro problema sério, destacamos a tentativa de nivelamento entre *sujeito e tópico*. Entre as linhas 43 e 44, Possenti defende no texto escrito em língua padrão a estrutura TC (com vírgula), em lugar da SP (sem vírgula):

a colocação de uma vírgula entre o que achamos que são o "sujeito" e o predicado pode ser explicada pela hipótese de que não se trata de sujeito e predicado, mas de tópico e comentário.

Cumpramos esclarecer que partimos para nossa análise dos seguintes pressupostos: o conceito de *tópico* remete a um recurso discursivo, ao passo que a definição de *sujeito* aponta para uma função gramatical. Por isso, apesar de poderem se realizar simultaneamente na materialização do texto, pertencem a níveis distintos de análise. Cabe também registrar que as proposições em língua escrita padrão apresentam modelo SP. A estrutura TC é típica do texto falado (embora possa aparecer em textos escritos de menor monitoramento<sup>21</sup>) e, justamente por isso, é objeto de pesquisa em análise da conversação.

---

<sup>20</sup> - **escriba**. Datação: 1263. □ substantivo masculino. 1 entre os judeus, aquele que lia e interpretava as leis; 2 profissional que copiava manuscritos ou escrevia textos ditados. // □ substantivo de dois gêneros. 3 aquele(a) que escreve mal; escrevinhador. [Houaiss, *s.u.*]

<sup>21</sup> Traduzimos monitoramento segundo o que ensina Travaglia ao tratar das variações de registro: “Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974), as variações de registro são classificadas como sendo três tipos diferentes: **grau de formalismo**, **modo** e **sintonia**. Entre esses três tipos de registros há correlações e superposições, o que, entretanto, não impossibilita sua análise e caracterização isolada.

O **grau de formalismo** representa uma escala de formalidade entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua (...)” (Travaglia, 2002, p. 51).

Nossa concepção sobre o tema vai ao encontro dos principais teóricos sobre o assunto. De acordo com Zélio Jota (1976) *tópico* se define como “Constituinte imediato que explicita a pessoa ou coisa sobre que se acrescenta algo (o comentário)” e adverte: “Embora tal ocorra com frequência, o tópico nem sempre coincide necessariamente com o sujeito (nem o comentário com o predicado)”.

Na análise do texto 2, expusemos definições de sujeito registradas por vários teóricos de diferentes linhas de estudo da gramática. Entre elas, muitas classificavam *sujeito* como “o termo da oração sobre o qual se declara alguma coisa”. Esta concepção temática da função de sujeito – como vimos – é utilizada por muitos linguistas para tentar aproximar a classificação sintática do *sujeito* à noção discursiva de *topicalização*.

A argumentação de Possenti, no entanto, não esclarece o fato de que não é exclusividade do sujeito a condição de tópico na frase. Pelo contrário, o autor tenta demonstrar que entre “sujeito e o verbo” há “algo diferente” do que entre “verbo e objeto”, por isso poderia haver vírgula separando *sujeito*.

Sobre esse entendimento equivocado, Azeredo (2010, p. 224) é enfático:

(...) Tampouco é correto definir sujeito como ‘termo sobre o qual se faz uma declaração’. Esta definição é válida para noção textual de tópico, que nem sempre corresponde ao sujeito da oração. Com efeito, em *O corpo do pardalzinho*, *Sacha enterrou no jardim, o corpo do pardalzinho* é ‘o termo sobre o qual se faz a declaração’, mas não é o sujeito da oração. Houve aí um deslocamento do objeto direto – *o corpo do pardalzinho* – para o início do enunciado, de modo que o seu sujeito – *Sacha* – ficou na segunda posição (**Grifos do autor**)

São oportunos os comentários e a exemplificação de Azeredo, uma vez que comprovam a não rigidez do sujeito na posição de tópico. A topicalização pode ocorrer com diferentes termos da oração, de acordo com a intenção do usuário da língua em marcá-lo enfaticamente.

Reconhecemos a importância da discussão acerca do fenômeno de topicalização para construção e interpretação textual, o que pode tornar, inclusive, os alunos leitores e redatores mais eficientes. No entanto, ignorar a diferença entre as diferentes instâncias de realização da linguagem e substituir em qualquer oração a classificação sintática de *sujeito* pela discursiva de *tópico* é desorientar alunos e professores tanto em relação aos aspectos do discurso quanto da sintaxe.

Outro problema grave no texto em análise é sua justificativa para o emprego de pontuação que, além de se embasar nesse tipo de convicção teórica, apoia-se não só em modelos linguísticos orientais como em registros orais em Língua Portuguesa.

Nesta seção já comprovamos o que seja, de fato, texto escrito e texto oral. Possenti, além de propor o tratamento uniforme às duas modalidades, argumenta com base na

oralidade, para defender na escola o uso da vírgula no texto escrito, o que para ele se justificaria, pois “trata-se, frequentemente, de pessoas letradas” (1.32). O autor declara:

Ouve-se um grande número de orações com a estrutura TC. Um bom exemplo é "A economia brasileira, ela também está em crise / ela vai melhorar antes das outras". "A economia brasileira" é o tópico da oração e "ela vai..." etc., com estrutura SP, é o comentário. O informante mais incisivo é certamente Joelmir Betting. É só ouvir. Em debate recente, Luiz Gonzaga Beluzzo, que não é iletrado, disse: "Os demais derivativos, os valores estabilizaram". E José Serra, ainda mais recentemente, informou um jornal, perguntou a alunos: "Quem aqui o pai fuma?" É pouco dizer que são erros ou pensamentos truncados. (p. 32 a 41)

É interessante o percurso de pensamento do autor: se o texto oral está transcrito, logo é texto escrito; se quem falou é culto, logo o texto é um modelo culto; é um texto de alto monitoramento. Portanto, a partir da associação dessas premissas, julga-se capaz de defender que as frases truncadas devam ser ensinadas como *língua escrita da norma culta*.

Entre as linhas 49 e 51, o linguista se apropria do registro estilístico retirado do texto literário:

“E qualquer coisa que eu recorde agora, vai doer, a memória é uma vasta ferida”, que se lê em Leite Derramado, de Chico Buarque” (...).

O equívoco se repete. O autor ignora o fato de que, na linguagem literária, as opções são norteadas por outros propósitos comunicativos, haja vista a predominância da função poética em sua concepção. O pensamento de Possenti, mais uma vez, parte de um silogismo equivocados:

- a) no texto poético escrito, eventualmente, aparece vírgula entre sujeito e predicado;
- b) o autor do texto poético é culto; logo,
- c) a Gramática deve aceitar tal uso na escrita padrão.

Entre as linhas 80 e 90, o problema se agrava, quando – para criticar a abordagem da gramática – o autor se utiliza dos exemplos empregados por Eunice Pontes:

Pontes dá exemplos como os seguintes, do chinês:  
 1. He chi tê pe? dá? Já (Esse campo, o arroz é muito bom).  
 2. Nai-chang huò xingkui xiaofang-duì láí da kuái (Aquele fogo, felizmente o corpo de bombeiros veio rápido).  
 Ou do português:

1. Essa bolsa as coisas somem, aqui dentro;
  2. As cadeiras optativas, cê precisa ter um conhecimento antes;
  3. A última prisão dele, você sabe o que ele fez?
- Muita gente diria que isso é um horror. Mas por que seria? Só porque são estruturas de que as gramáticas não tratam, a não ser como vícios?

É curioso que, nesse ponto, o autor recrimina a gramática do Português – que se ocupa do registro escrito em língua padrão – por não contemplar frases como essas da língua chinesa ou de transcrições da oralidade. O autor condena, inclusive, a postura de quem estranhe tais frases tão atípicas à modalidade escrita. As considerações de Possenti, portanto, apontam na seguinte direção: com base na estrutura do Chinês (língua oriental, tonal, iconográfica etc.) e em traços de oralidade da Língua Portuguesa, os gramáticos e professores deveriam mudar a compreensão sobre o emprego da vírgula no texto escrito em língua padrão.

Referimo-nos à língua padrão, haja vista a crítica do autor aos professores que corrigem seus alunos nesse sentido. Entendemos como função precípua da escola preparar o aluno para enfrentar as demandas sociais por meio da linguagem. Para o professor de Língua Portuguesa, isso deve compreender, entre outras abordagens de conhecimentos, a discussão sobre as diferentes modalidades de uso da língua e capacitação do discente em língua padrão.

No artigo *Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português*<sup>22</sup>, Oliveira (2005) discute a validade da associação entre sujeito e tópico para balizar a prática do professor de português quanto ao ensino de pontuação e adverte:

Legitimar o uso da vírgula entre o sujeito e o predicado em nome da topicalização é o mesmo que legitimar formas como “mantesse”, “suposse”, “opita” etc. em nome da analogia. O raciocínio do tipo “resulta da analogia (ou da topicalização), logo é aceitável” parte de uma premissa falsa: a de que todo fato linguístico que resulta de um conjunto de operações mentais é válido, no sentido de *pedagogicamente válido*, isto é, de hábito linguístico que o professor deve estimular o aluno a cultivar. Como todos os fenômenos de uso do idioma resultam de tais operações, todos seriam didaticamente válidos. Portanto, da possibilidade de se topicalizar o sujeito não se conclua que se deva estimular o aluno a, na língua escrita, empregar vírgula nessa posição, como não se pode concluir do fato de “mantesse”, “suposse” e “opita” resultarem da analogia (como de fato resultam) que não se devam corrigir essas formas na redação do aluno.

As considerações de Oliveira mostram como a falta de orientação – para distinguir a real contribuição das pesquisas sobre linguagem para o ensino de Língua Portuguesa – pode desnortear alunos e professores em sala de aula.

Para realizarmos tanto a análise dialógica como gramatical cotejamos diferentes observações sobre os mesmos temas de modo que pudemos constatar a distância entre as proposições de muitos pesquisadores e a necessidade com que lidam os professores de Língua

---

<sup>22</sup> <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/10.htm>

Portuguesa em se formarem cidadãos proficientes. Isso confirma nossa opinião de que o pesquisador insensível a essa demanda pedagógica não deve tentar legislar sobre prática de ensino. Nesse sentido, destaca Oliveira (2005)

Quem se dedica à ciência “pura” às vezes não está sensibilizado para o que é relevante na aplicação dos conhecimentos para cuja produção contribui, não tendo muitas vezes uma visão clara de como a *tecnologia* e a *ciência* interagem. Julgar uma com os valores da outra pode levar a equívocos. A aplicação das teorias sobre a linguagem ao ensino do português é *ciência aplicada* e *ciência aplicada é tecnologia*. O que é relevante na física teórica pode não o ser na física aplicada à produção de motores de automóveis. A hierarquia das prioridades não é a mesma.

O texto de Possenti, portanto, configura mais uma forma de desorientação ao leitor-professor. A organização precária do texto e a falta de critério com que trata as teorias que apoiam suas análises no artigo em foco consubstanciam um legado negativo da *Revista Língua Portuguesa* àqueles que recorram a essas informações.

### 3 DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS COM O PROFESSOR DE LP1

A seguir, fizemos um levantamento exaustivo no interior de cada texto, na intenção de demonstrar como os autores definem seu público-alvo e como organizam seus artigos, marcando textualmente o seu interlocutor. Dessa forma supomos ficar mais visível a leitura crítica que realizamos dos artigos cópua desta dissertação.

Seguimos pressupostos dialógicos na perspectiva de Bakhtin e Sautchuk.

**Tabela 4: Indicadores da presença do interlocutor – Texto 1**

ARTIGO	A Polêmica vírgula antes do “e” (Edição 14, 2006)
COLUNA	Lições de Casa
INDICADORES	DESCRIÇÃO
(1) “A pergunta é frequente nas aulas sobre pontuação: - Quando há vírgula antes do e?”	Fragmento. Apresentação de contexto e situação-problema relacionada à aula pontuação.
(2) “Alguns professores limitam-se a endossar a regra. Outros, observadores do uso que os falantes fazem da língua, tendem a apoiar-se em outra”	Fragmento. Referência à atuação do professor no contexto apresentado.
(3) “O que farei aqui é sugerir que a motivação para o uso (ou não) da vírgula antes do e, quando usado como conectivo entre orações, é de caráter semântico-discursivo, e não apenas sintático.”	Fragmento. Proposição teórica ao leitor da Revista.
(4) “Este deslocamento teórico amplia as possibilidades de compreensão do caso. E permite evitar as explicações de caráter estilístico, que, em geral, não explicam muito”	Fragmento. Crítica à posição teórica tomada no contexto apresentado.
(5) conectivo de ligação estruturas sintáticas paralelas falantes sujeito oração período narrador-personagem interlocutor semântico-discursivo sintático escolha estilística	Itens lexicais. Uso ostensivo da metalinguagem. Configuração de jargão pertinente a profissionais/ estudiosos da área de Letras.



gramática normativa contexto de enunciação escolhas gramaticais direção argumentativa uma nova voz no enunciado segmentos linguísticos iniciais locutor paralelismo sintático linguagem como heterogênea e polifônica	
(6) Ou, como diz o linguista Oswald Ducrot (O dizer e o dito, 1987), uma nova voz no enunciado.	Polifonia. Citação de linguista propositor da Teoria da Argumentação na Língua.

### 3.1 Dos Fragmentos do Texto 1

Em (1), a partir de um movimento retórico importante, a autora apresenta a situação-problema que lhe serve, não só como ponto de partida à apresentação de sua pesquisa sobre pontuação, mas também de argumento para estabelecer dialogicamente uma relação com seu LE. No entanto, até então, não está claro o objetivo de sua interlocução, ou seja, ainda não se pode afirmar seguramente a identidade desse leitor-externo. Suscitam-se algumas hipóteses, a propósito do assunto de que a linguista se propõe tratar:

I	(LE = leitor comum?)
II	(LE = aluno em dúvida?);
III	(LE = Professor de Língua Portuguesa?); ou
IV	(LE = Professor de Língua Portuguesa que deve ensinar ao seu aluno em dúvida?)

Em (2), a dúvida sobre quem teria sido arrolado como leitor-externo do artigo começa a desaparecer quando IE declara sua intenção de *sugerir*. Entendemos que, se o enunciador insere pistas em seu texto para o melhor entendimento por parte do coenunciador, a análise dessas pistas permite visualizar a imagem de interlocutor criada no momento da produção textual.

A autora não diz *a quem sugere*, não se comprometendo explicitamente; entretanto, apresenta *o que sugere*: que a motivação para o uso (ou não) da vírgula antes do e, empregado como conectivo entre orações, é de caráter semântico-discursivo. Com isso, a observação dos signos metalinguísticos então utilizados possibilita vislumbrar a exclusão de certas hipóteses sobre a identidade de LE, o que resulta em:

I	(LE ≠ leitor comum); e
II	(LE ≠ aluno em dúvida).

Em (3), a cena imagética com a qual a autora abre seu artigo (aula sobre pontuação) apresenta uma pergunta proferida em determinados tempo e espaço, inferidos a partir da temática apresentada. Esse contexto leva o leitor do artigo a deduzir que, na condição de interlocutores dessa conversa, estão o aluno e seu professor de Língua Portuguesa.

Não só a pergunta “Quando há vírgula antes do e?”, como também a cena elaborada impõem ao LE da Revista uma arquitetura dialógica que questiona a ideologia dos interlocutores (A) e (B) envolvidos nessa representação. Sendo (A) o aluno, indivíduo que representa a parte dos leitores desconhecadora da resposta e (B), o professor que ora reproduziria respostas supostamente insatisfatórias da gramática tradicional, ora ultrapassaria seus limites com regras baseadas no uso e não nas “boas gramáticas atuais”.

Em (4), finalmente, o deslocamento teórico proposto, em consonância com sua tácita consequência “evitar as explicações de caráter estilístico”, autoriza uma resposta à nossa investigação sobre interlocução no material em análise.

No contexto de uma aula sobre pontuação, quem opta por utilizar determinada explicação ou outra é o professor. A ação esperada, neste caso, é que o docente de LP1 mude sua prática de ensino por meio das concepções teóricas então apresentadas. Assim, podemos textualmente constatar que, em “A Polêmica vírgula antes do ‘e’”, o leitor hipotético que afeta o momento imediato de produção do artigo é o professor atuante de Língua Portuguesa. Logo,

LE = Professor de Língua Portuguesa que deve ensinar ao seu aluno em dúvida.
--

### 3.2 Dos Itens Lexicais

Entendemos, com Darcilia Simões, iconicidade como uma propriedade semiótica fundada na plasticidade — propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior (SIMÕES, 2009). Nesse sentido, também nos é oportuna a averiguação referente à aplicação da iconicidade verbal em seu nível abstrato.

De acordo com a TIV, a iconicidade pode ser empregada em seu *nível concreto* (iconicidade diagramática — sintagmática e paradigmática) e *abstrato* (imagética e

metafórica). O nível abstrato é o que resulta de operações subjetivas, visto que decorrem de interpretações individuais. Simões (2009, p. 77) esclarece que mesmo os interpretantes coletivos são individuados em função das culturas que representam, seja no plano *icônico-indicial* da imagem, seja no plano *icônico-simbólico* da metáfora.

Convém lembrar que os funcionalistas explicam a iconicidade como uma correlação natural e motivada existente entre o código linguístico, correspondente à expressão e seu significado, isto é, uma íntima relação “imagética” entre *forma* e *função*. Sob a perspectiva funcional, a estrutura da experiência é refletida pela estrutura da língua. “Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é a de que a estrutura linguística revela o funcionamento da mente, bem como as propriedades da conceituação humana do mundo” (FURTADO DA CUNHA, 2008, p. 167). A partir desse ângulo, focalizam-se os enunciados do cópula, buscando nestes as marcas linguísticas que possam conduzir o leitor durante a leitura.

O levantamento de itens lexicais empregados na materialização do artigo em análise nos propicia, portanto, a corroboração do que então comprovamos acerca das partes envolvidas em seu processo de interlocução.

A identificação de LE é possível, pois a combinação desses signos evoca uma imagem mental altamente icônica. Essa imagem compartilha da necessidade de certas competências e habilidades – apenas aos interlocutores – para que haja compreensão do que se enuncia. Diz Simões:

a compreensão de textos procede de uma negociação entre imagens mentais construídas por um enunciadador e reconstruídas por um coenunciador (leitor ou intérprete). Tais imagens são traduzidas em signos verbais e não verbais combinados na cadeia falada (quando o texto é oral) e na folha de papel (no caso do texto escrito). Essa produção sónica constrói uma entidade plástica (sonora ou visual) cuja imagem pode ser identificada por interlocutores dotados de competências e habilidades de enfrentamento do signo e de captura de suas funções e valores (2009, p. 75).

Dessa forma, para uma compreensão textual que mais se aproxime do projeto de dizer do autor, a formação e os saberes do seu leitor-externo, no momento de edificação da escritura, devem ser ponderados, porquanto servem de *instruções textualizadoras* as quais auxiliam sua (re)construção no contexto sob *disjunção temporal e espacial* a que já nos referimos nesta dissertação.

A opção da autora pelo uso das expressões metalinguísticas:

- (a) conectivo de ligação;
- (b) estruturas sintáticas paralelas;
- (c) falantes;
- (d) sujeito;

- (e) oração;
- (f) período,
- (g) narrador-personagem;
- (h) interlocutor;
- (i) semântico-discursivo;
- (j) sintático;
- (k) escolha estilística;
- (l) gramática normativa;
- (m) contexto de enunciação;
- (n) escolhas gramaticais;
- (o) direção argumentativa;
- (p) uma nova voz no enunciado;
- (q) segmentos linguísticos iniciais;
- (r) locutor;
- (s) paralelismo sintático e
- (t) linguagem como heterogênea e polifônica.

encontradas no artigo, deflagra a caracterização do indivíduo ou grupo social que participa virtualmente do seu processo de criação. Esse vocabulário específico pode, inclusive, ser classificado como *jargão*, pois se trata de um *signo indicial* que relaciona o enunciador a um leitor profissional tipificado, o que valida ainda mais nossas constatações.

De acordo com o Dicionário Eletrônico Aulete<sup>23</sup>, *jargão*, entre outras acepções, pode ser entendido como *linguagem própria de um grupo profissional ou sociocultural, com vocabulário específico*, difícil de ser entendida por quem não se iniciou na sua prática ou, a exemplo dos militares, linguagem usada por um grupo mais ou menos fechado, com convenções próprias, justamente para não ser entendida por quem não pertence a esse grupo.

Os signos indiciais de valor metalinguístico empregados por Tatiana Piccardi figuram, pois, no artigo em análise, como pistas textuais comprovadoras da interlocução estabelecida pela autora com o professor de língua portuguesa, num ato de produção dialógica.

### 3.3 Da Polifonia

Segundo o linguista Oswald Ducrot (*O dizer e o dito*, 2009), a polifonia seria uma nova voz no enunciado. Ao citar Ducrot, revela-se no texto que, na perspectiva de Piccardi, sua enunciativa, o leitor externo desse artigo é (ou deveria ser) capaz de reconhecer a importância do linguista, a fim de que essa apropriação da fala do outro representasse valorização ideológica da sua autoridade em relação ao assunto.

---

<sup>23</sup> Disponível em [http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_coletivo&op=loadVerbete&palavra=jarg%E3o](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_coletivo&op=loadVerbete&palavra=jarg%E3o). Acessado em 26/07/2012.

Oswald Ducrot é o linguista francês que juntamente com Jean-Claude Anscombe elaborou a Teoria da Argumentação na Língua (ADL). Desde a década de 70 (Século XX), essa linha teórica defende que o dizer seria constituído de outros dizeres e parte do estudo das pressuposições (o que está no dizer) implícitas em certas declarações (o dito). Assim, apesar de considerar que há, de fato, algo no dizer que não está no dito, tem sua pesquisa inicial voltada para o dito, ou seja, para a materialidade da língua.

Pertinente, sobretudo, a pesquisas sobre semântica da argumentação, a teoria de Ducrot já se encontra em sua terceira versão e atualmente é desenvolvida por Marion Carel (DUCROT, 2009); no entanto, como não faz parte do aporte teórico anunciado para nossa dissertação, não pretendemos aqui nos aprofundar em suas proposições.

Em linhas gerais, a partir da perspectiva dialógica de Ducrot, é possível considerar que

- (a) por meio do enunciado se poder captar o dizer,
- (b) o dizer seria maior que o dito, haja vista o fato de
- (c) a materialidade linguística dos enunciados guardar as direções argumentativas do *dizer*.

Esse *dizer* seria, portanto, em alguma proporção, afetado pelas instruções guardadas na memória.

**Tabela 5: Indicadores da presença do interlocutor – Texto 2**

ARTIGO	A vírgula pela fechadura (Edição 37, 2008)
COLUNA	Lições de Casa
INDICADORES	DESCRIÇÃO
(1) predicado verbal núcleos adjuntos complementos aposto explicativo aposto especificativo conjunção termos explicativos	Itens lexicais. Proposição de explicação sobre uso da vírgula.

No texto 2, deparamo-nos com uma crítica à noção de que a vírgula serviria apenas para marcar pausa. Em *A vírgula pela fechadura*, Josué Machado defende que o sinal de pontuação se relacionaria, sobretudo, com o modo como se distribuem os componentes da oração.

A partir disso, o autor propõe uma explanação acerca do emprego da vírgula e se apoia em expressões metalinguísticas que ora são explicadas ao leitor ora se restringem a exemplos grifados que contam com o conhecimento do interlocutor para finalizar sua compreensão.

Os *metassignos* largamente utilizados na materialização do discurso prescritivo assumido pelo autor do artigo, por sua alta iconicidade, nos permitem não só reflexões acerca de sua produção como também a comprovação, das partes dialogicamente envolvidas neste processo. Apesar de o número de expressões metalinguísticas ser bem maior, apresentamos em nossa tabela apenas aquelas não explicadas no artigo analisado, no propósito de conhecer a imagem de LE com que o autor opera.

No que se refere à sua temática, lembramos também que a noção criticada no artigo (*vírgula = pausa*) não é uma proposição que parte dos alunos, mas de professores e teóricos da linguagem na tentativa de explicar o emprego desse signo que acumula as funções-valores de marcar a entonação e participar da estruturação sintático-semântico-estilística do texto.

### **3.4 Dos Fragmentos do Texto 2**

Não destacamos fragmentos relevantes a esta parte da análise, senão pela escolha do autor já analisada.

### **3.5 Dos Itens Lexicais**

Josué Machado, no início do texto em análise, apoia-se na declaração da Gramática da Língua Portuguesa (FENAME, 1982), na qual Celso Cunha declara que construções como [Sim, senhor.] e [Não, senhor.] sejam marcadas na escrita por vírgulas que não correspondem a pausas reais na fala. Após a introdução, em que apresenta sua crítica e seu posicionamento em relação ao emprego da vírgula, Machado subdivide o artigo nas seções Proibição 1, Proibição 2, Com apostro, Ao interromper, Com vocativo, Com a conjunção E e De Jornais.

Na primeira parte, o autor defende que jamais se separa por vírgula o sujeito do predicado verbal, mesmo que o núcleo, modificado por adjuntos, esteja distante do verbo. A partir disso, tenta explicar o que é sujeito e apresenta uma série de frases em que esse termo está grifado. No entanto, não explica o que é predicado, tampouco apresenta seu entendimento do que seja predicado verbal. Exemplifica, mas não explica o que entende por núcleo – chega a apontar *o consultório* (com artigo) como núcleo de função sintática –, não esclarece do que

se trata *modificar*, à luz da teoria gramatical, da mesma forma que, pressupondo o domínio de conhecimento por parte do interlocutor, não esclarece o que são *adjuntos*.

Na segunda parte, declara que *a vírgula jamais deve separar o verbo de seus complementos*. A partir disso, apresenta exemplos em que esses termos são assinalados com a inscrição (Compl.) e, por vezes, também com grifos. Não oferece definição alguma para orientação do leitor comum à compreensão do que seja *complemento*, termo que, inclusive, ora é representado nos exemplos por sintagmas nominais ora por sintagmas verbais, conforme percebemos em:

O Luís come empadinhas engorduradas (compl.) todos os dias.  
À mulher e aos filhos (compl.) ele disse que não voltaria mais (compl.).[grifos do autor]

Em *Com aposto*, define *aposto* como elemento que *explica ou especifica um termo da frase*. Nesta seção, aponta que a ocorrência de *aposto explicativo* implica o uso da vírgula ao passo que o *aposto especificativo* a rejeita. A explicação, além de permitir o entendimento de que só existam dois tipos de *aposto* (o que discutimos na análise de teoria gramatical), não elucida os conceitos de *explicativo* e *especificativo*, no ponto de vista da gramática.

De acordo com o *Dicionário Aulete*, *explicar*<sup>24</sup> – do Latim *explicare* – significa:

Tornar inteligível ou claro (o que é ambíguo ou obscuro); esclarecer.  
Fazer entender o sentido, a mensagem, a intenção de; interpretar.  
Dar os motivos de (os próprios atos ou palavras) (a); manifestar (os próprios pensamentos) por meio de palavras; fazer-se compreender; justificar-se.  
Manifestar, exprimir (por gestos ou palavras).  
Expor, desenvolver, explanar.  
Dar a conhecer a origem ou o motivo (de algo difícil de conceber ou cuja razão ignoramos).  
Dar lição particular de; lecionar.  
Em linguagem figurada, no Brasil: Dar dinheiro; pagar (por serviço prestado, para quitar uma dívida etc.).

*Especificar*<sup>25</sup> – do Latim tardio *specificare* –, no mesmo dicionário, significa:

Determinar a espécie de; caracterizar.

Dizer qual é (entre dois ou mais elementos similares ou de função semelhante); discriminar, apontar.

Mostrar individualmente; particularizar.

Explicar em detalhes. [Aulete, s.u.]

<sup>24</sup> Disponível em <http://aulete.uol.com.br/explicar>. Acedido em 20/09/2012.

<sup>25</sup> Disponível em <http://aulete.uol.com.br/especificar>. Acedido em 20/09/2012.

Ao compararmos os diferentes sentidos que compõem o significado dos verbos *explicar* e *especificar*, percebemos que, dada a proximidade entre as definições, para o falante comum a distinção disponível não é eficaz. Nesse sentido, o apoio da teoria gramatical surgiria como mais um signo orientador no processo de compreensão. A não explicitação da terminologia permite, portanto, a conclusão de que, para IE esse conhecimento já faz parte do domínio discursivo do seu LE.

Em *Ao interromper*, prescreve-se o emprego da vírgula *em interrupções de frase, intercalações ou termos explicativos*. Na seção, figuram exemplos grifados sem explicação do que se pode entender por *termos explicativos*.

Em *Com vocativo*, apresentam-se tanto os exemplos quanto a explicação acerca do termo envolvido no emprego da pontuação.

No entanto, em *Com a conjunção E*, não se explica o elemento coesivo, mas declara-se que *a conjunção e raramente é antecedida de vírgula porque em geral une ideias*. Resta a pergunta: e as outras conjunções não unem ideias? É o que, então, discutiremos em nossa análise da teoria gramatical encontrada nesses artigos.

Assim como no Texto 1, a análise dos itens lexicais viabilizou nossa investigação e conclusão acerca do indivíduo tomado como interlocutor no artigo de Josué Machado. Essa análise se torna mais compreensível tendo em vista, sobretudo, a alta iconicidade das marcas metalinguísticas empregadas em sua produção. Se, no primeiro artigo, o uso excessivo dessas expressões restringe a compreensão do texto a um grupo de formação específica; no segundo, a ausência da descrição teórica também resulta em restrição, pois estabelece que determinadas informações só atingirão o grupo que já compartilhe dos conhecimentos prévios para a recepção do que se enuncia.

A produção de um texto demanda, de acordo com Koch (1997, p. 26),

a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos

O texto, portanto, resulta de uma atividade cognitiva intencionalmente motivada que ativa estratégias concretas e elege meios mais adequados ao objetivo final de sua produção: estabelecer comunicação.

Entendemos o uso da *metalinguagem* como mais um mecanismo de produção de sentido no texto. Samira Chalhub (1991) destaca o fato de que

uma mensagem de nível metalinguístico implica que a seleção operada no código combine elementos que retornem ao próprio código; além disso, ressalta que mensagens de perfil metalinguístico operam, portanto, com o código e o presentificam na mensagem. (p. 7-8)



A metalinguagem – de acordo com a corrente teórica que a investigue – pode ser compreendida na concepção pragmática de Borillo (1985); textual-interativa de Risso (1999, 2000), Jubran (1999, 2002) e Risso e Jubran (1998); entre outras, de modo que pesquisas pertinentes ao campo da metalinguagem possibilitam diferentes formas de nomeá-la. Em nossa análise, deparamo-nos com os conceitos de metadiscurso, metalíngua, metaenunciação, metacomunicação, por exemplo. Optamos, pois, por utilizar o termo metalinguagem (nomenclatura proposta por Alfred Tarski, 1930), não por ser mais amplo e contemplar os demais, mas por considerá-lo ajustado ao objetivo dessa parte de nossa investigação: a interlocução por meio da linguagem.

Do ponto de vista linguístico, Jakobson (1969) define *função metalinguística* como aquela em que a linguagem é empregada para falar de si mesma. O aspecto metalinguístico de que nos ocupamos em nossa dissertação e que evidenciamos em nosso cópulus está relacionado à linguagem gramatical descritiva utilizada para proposições acerca de elementos e fenômenos estruturais da língua.

Um dos maiores pesquisadores das funções da linguagem, Jakobson (1969) aponta para uma observação em dois níveis: a *linguagem-objeto* – que trata de objetos estranhos à linguagem; e a *metalinguagem* que trata da própria linguagem.

Comprovamos, portanto, a participação dialógica do professor de LP1 como LE, também no artigo *A vírgula pela fechadura*, publicado pela *Revista Língua Portuguesa* na seção “Lições de Casa”.

A partir de uma reflexão semiótica dos itens lexicais arrolados, entendemos o grau de metalinguagem empregado no texto como *signo indicial* que nos leva a elucidar a pressuposição do autor acerca da competência de seu interlocutor no momento da enunciação. Dessa forma, ao julgar desnecessárias determinadas explicações, o enunciador revela partir do princípio de que tais conceitos já fazem parte do domínio discursivo do seu destinatário, fato corroborante da relação dialógica que então demonstramos.

### **3.6 Da Polifonia**

Não encontramos marcas polifônicas que merecessem atenção especial.

**Tabela 6: Indicadores da presença do interlocutor – Texto 3**

ARTIGO	Erro por um fio (edição 45, 2009).
COLUNA	Ensino
INDICADORES	DESCRIÇÃO
(1) Ensino	Item lexical. Trata-se do nome da seção em que o artigo se apresenta.
(2) Há uma questão que é periodicamente analisada por professores de português como se fosse um erro básico, para o qual haveria um remédio fácil.	Fragmento. Apresentação do problema abordado no artigo: a postura do professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino de Pontuação.
(3) Meu propósito aqui é mostrar que pode não ser um erro básico e, por isso, a terapia - se for o caso de aplicá-la - pode não ser óbvia.	Fragmento. Proposição de nova abordagem no ensino de Pontuação.
(4) há uma nítida diferença entre o que dizem os gramáticos (nem menciono os linguistas...) e o que se lê nos volumes destinados a resolver "problemas" de escrita, de que são exemplos os manuais de redação dos jornais, em que as questões são reduzidas e as soluções simplificadas.	Fragmento. Crítica ao posicionamento teórico adotado pelos manuais destinados a resolver "problemas" de escrita que, segundo o autor, diverge da prescrição da maioria dos gramáticos. (Aspas do autor)
(5) Para uma boa resenha das posições dos gramáticos sobre pontuação, sugiro a leitura de Chacón, O Ritmo da Escrita (Martins Fontes).	Sugestão de leitura. Sugere-se ao leitor-professor uma leitura de atualização acerca da pontuação.
(6) não é óbvio que a estrutura da oração do português (falado) seja Sujeito-Predicado, como se estuda na escola.	Fragmento. Crítica à abordagem teórica da escola acerca da estrutura oracional do Português do Brasil.
(7) Como mostrou Eunice Pontes em O Tópico no Português do Brasil (Campinas, Editora Pontes), o português é uma língua mista.	Polifonia. Citação da Linguista Eunice Pontes na Publicação O Tópico no Português do Brasil
(8) Muita gente diria que isso é um horror. Mas por que seria? Só porque são estruturas de que as gramáticas não tratam, a não ser como vícios?	Fragmento. Reflexão metalinguística e crítica sobre a abordagem teórica das gramáticas de Língua Portuguesa.
(9) sujeito falantes vícios estrutura Tópico-Comentário (TC) estrutura Sujeito-Predicado (SP) competência linguística altamente produtiva língua mista	Itens lexicais. Uso ostensivo da metalinguagem. Configuração de jargão pertinente a profissionais/ estudiosos da área de Letras.
(10) Um dado importante: se fosse simples erro "lógico", por que nunca temos que discutir a questão da vírgula entre verbo e objeto?	Fragmento. Por várias vezes o autor usa a primeira pessoa do plural para compartilhar com o leitor seu questionamento, de forma que seu interlocutor seria aquele que, como ele, não precisa discutir a vírgula entre sujeito e objeto.
(11) Isto pode ser confirmado pela definição de sujeito de Cunha e Cintra: o ser sobre o qual se faz uma declaração.	Polifonia. Citação da definição de sujeito proposta pela gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra.
(12) Para exigir a aplicação da regra tal como se	Fragmento. Crítica ao Professor de Português que

faz hoje, teríamos que considerar claramente que se trata de ensinar uma estrutura diferente da conhecida pelos falantes, como se a língua escrita fosse outra língua.	desprezaria a língua falada ao ensinar pontuação a partir de uma estrutura não conhecida pelos falantes.
(13) Nina Catach, em Catach, N. (org.) Para uma Teoria da Língua Escrita. [São Paulo, Ática].	Sugestão de leitura. Citação da linguista francesa, Nina Catach, em seu artigo acadêmico Para uma Teoria da Língua Escrita
(14) Sem que questões assim sejam claras para os professores (e para os conselheiros dos professores), vamos dar murros em ponta de faca. Porque estaremos receitando um remédio sem saber qual é a doença. E, às vezes, sem saber se é uma doença.	Fragmento. Crítica à falta de conhecimento dos professores e dos que orientam os professores acerca do tema. Referência metafórica à prescrição sobre o uso da vírgula (“receitar remédio”) sem conhecer o erro ou saber de fato se é erro alguns usos da vírgula. (“sem saber qual a doença” / “sem saber se é doença”)
(15) a colocação de uma vírgula entre o que achamos que são o "sujeito" e o predicado pode ser explicada pela hipótese de que não se trata de sujeito e predicado, mas de tópico e comentário	Fragmento. Proposição teórica de que algumas estruturas não se tratam de SP, mas TC
(16) Pensando bem, já seria um avanço enorme se um dos lemas dos professores fosse "viva a gramática inteira, de cabo a rabo!!!". (aspas do autor)	Fragmento. Sugestão indireta ao Professor de LP. Contradição. Primeiro a gramática não trataria todas as estruturas, depois o professor deve viver a gramática inteira.

### 3.7 Dos Fragmentos do Texto 3

Em seu artigo “Erro por um fio”, Sírio Possenti parte do princípio de que a estrutura oracional do Português do Brasil nem sempre seja de *Sujeito-Predicado*, e busca comprovar que não haveria problema em empregar vírgula para separar essas duas partes da oração em alguns casos, pois se tratariam, na verdade, de *tópico e comentário*. Dessa forma, o que estaria errado seria a classificação do professor em relação ao que seja sujeito e predicado e não no uso da vírgula que o aluno faça separando os dois termos.

Nesse propósito, em (2), Possenti classifica a visão dos professores de Língua Portuguesa que tratam a questão (vírgula entre sujeito e predicado) como um erro básico para o qual haveria um remédio fácil. No artigo, aponta que a discussão é complexa e que nem sempre, segundo ele, deveria submeter-se à retificação. O tom metadiscursivo imposto já no início da seção elege o professor de Língua Portuguesa como LE.

Assim, em (3), o autor declara seu objetivo de propor a esse leitor uma nova abordagem para o ensino de pontuação e, metaforicamente, (a) põe em dúvida o julgamento do professor ao considerar a questão um problema; (b) critica a abordagem do professor na

identificação do tema e (c) questiona a necessidade de corrigir o aluno, quando diz que pode não ser um erro básico e a terapia, se for o caso de usá-la, pode não ser tão óbvia.

Em (4), o autor afirma haver nítida diferença entre as prescrições dos gramáticos e os compêndios como manuais de redação de jornais que se propõem a resolver os “problemas” de escrita. Vale destacar que, no artigo, as aspas empregadas na palavra problemas sugerem ao leitor a ideia de que não haja de fato erro onde os professores têm corrigido. No mesmo fragmento, quando insere o comentário “nem menciono os linguistas”, o autor registra a impressão de que os gramáticos não corrigiriam o que aqueles manuais condenam e os linguistas discordariam ainda mais das proscições encontradas nessas leituras.

Em (6), Possenti critica a abordagem teórica que a escola tem dado à análise da estrutura oracional do Português (falado) do Brasil e que a considera uma língua de modelo sujeito-predicado.

Após declarar que o Português seria uma língua mista (estrutura *sujeito-predicado* e estrutura *tópico/comentário*), em (8) afirma que muita gente acharia essa ideia um horror e questiona “Mas por que seria? Só porque são estruturas de que as gramáticas não tratam, a não ser como vícios?” Dessa vez, o autor dispara sua crítica em relação à abordagem gramatical.

Em (10), o autor condena a classificação do uso dado como impróprio no emprego da vírgula como erro lógico. Na passagem, assim como em diversas partes do texto, Possenti – que assina o artigo como professor do Departamento de Linguística – utiliza-se da primeira pessoa do plural (nós), como demonstração de que ele e seu interlocutor compartilham do mesmo questionamento em seu dia a dia. Mais uma marca dialógica de que o discurso se destina a quem também trabalha com o ensino da língua.

Em (12), o autor dirige-se ao leitor-professor, afirmando que, para exigir as regras de pontuação segundo as então criticadas por ele, os professores precisam ensinar uma nova estrutura linguística, desconhecida pelo falante, como se o registro escrito se tratasse de outra língua.

O direcionamento da fala à atuação de quem trabalha com o ensino de Língua Portuguesa se intensifica. No fragmento (14), Possenti critica a falta de conhecimento não só dos professores, mas daqueles que os orientam acerca do tema e, metaforicamente, condena a prescrição sobre o uso da vírgula (“receitar remédio”) sem conhecer o erro ou saber se de fato constituem erro alguns usos da vírgula. (“sem saber qual a doença” / “sem saber se é doença”).

Em (15), o autor apresenta proposição teórica de que algumas estruturas não representariam *sujeito-predicado*, mas *tópico-comentário*, de modo que não seria correto o professor intervir quando o aluno se utilizasse de vírgula para separar essas partes.

O último fragmento que destacamos apresenta uma sugestão indireta ao professor de Língua Portuguesa: conhecer melhor a gramática. Em (16), o trecho *Pensando bem*, já seria um avanço enorme se um dos lemas dos professores fosse "viva a gramática inteira, de cabo a rabo!!!", permite a inferência de que (a) esses profissionais do ensino erram em seus diagnósticos pois desconhecem o conteúdo gramatical na íntegra e que (b) esses conteúdos desautorizariam as proscricções.

Dessa forma, Possenti encerra uma contradição no texto publicado. Em (4), a denúncia é de que os manuais de escrita querem dar soluções simplistas e diferem do que diz a gramática (gramática = algo positivo). Em (8), a partir de sua reflexão metalinguística e proposição teórica, o autor crítica a abordagem teórica das gramáticas de Língua Portuguesa que não reconheceriam tais registros a não ser como vício (gramática = algo negativo). Em (16), o Professor – para saber mais e corrigir adequadamente – deve ler a gramática toda “de cabo a rabo” (gramática = algo positivo). Afinal, os conteúdos gramaticais são importantes/úteis ou não?

A leitura dos fragmentos, portanto, comprova a relação dialógica que o texto estabelece com o professor de Língua portuguesa. A apresentação do problema no uso da vírgula, a crítica à intervenção dos professores, a proposição teórica embasadora de suas críticas, bem como o tom injuntivo de suas declarações permitem o entendimento de que o enunciador, no momento de produção textual, considerou esse professor como LE.

### **3.8 Dos Itens Lexicais**

O primeiro item lexical que analisaremos, para a melhor compreensão deste texto, não está no próprio artigo, mas intitula a seção em que se publicou. Em (1), Ensino é o nome da divisão veiculadora da composição em análise. Essa parte da Revista dedica-se a ventilar conteúdos e abordagens com o propósito de discutir a atuação do docente em sala de aula atualmente. A seção, portanto, numa linguagem geralmente acadêmica e voltada para o público de Letras, regularmente apresenta temas ligados à prática de Ensino da Língua Portuguesa (como sugerem o nome da seção e o da Revista).

Em (9), o uso ostensivo de termos metalinguísticos como (a) sujeito, (b) falantes, (c) vícios, (d) estrutura tópico-comentário (TC), (e) estrutura sujeito-predicado (SP), (f)

competência linguística altamente produtiva e (g) língua mista comprovam que o texto não se dirige a um público leigo, mas àquele composto por leitores da área de Letras. O simples uso da palavra vício pode servir de signo desorientador ao público comum, hajam vista as diferentes acepções que apresenta. Recorrendo mais uma vez ao *Dicionário Aulete*<sup>26</sup>, a palavra, que deriva do latim *vitium*, pode significar:

Dependência física e/ou psicológica de determinada substância ou prática.  
 Costume, mania.  
 Antônimo de virtude.  
 Defeito capaz de incapacitar uma pessoa ou uma coisa para determinada atividade.  
 Costume moralmente censurável; Devassidão; Libertinagem.  
 Costume nocivo à saúde ou ao convívio humano  
 Compulsão para comer terra; Geofagia.  
 Defeito que incide sobre a forma ou a substância do ato jurídico e suscetível de torná-lo nulo.  
 Deformação sistemática de uma amostragem.  
 Diferença entre a esperança matemática de um estimador e a grandeza a ser estimada.  
 No Brasil, de uso popular – o mesmo que cio.  
 O dicionário, ao exemplificar os diferentes tipos de vício, aponta, entre outras, a seguinte definição:  
 Vício de linguagem  
 1 Ling. No uso da língua, inadequação às normas vigentes.  
 [Aulete, s.u.]

O texto não emprega a expressão *vício de linguagem* e, como se pode perceber a partir do que registra o dicionário, a palavra em foco teve o emprego direcionado ao público que domine as nomenclaturas pertinentes à área de Letras.

As expressões *estrutura sujeito-predicado*, *estrutura tópico/comentário* e *língua mista* também constituem parte do campo lexical, não só da teoria gramatical como da linguística descritiva. Adiante, ao analisarmos as sugestões de leitura apresentadas por Possenti em seu artigo, apontamos as teorias de que emergem essas expressões.

Na parte desta dissertação dedicada à análise de conteúdo, apresentamos o sentido dessas expressões no contexto da pontuação e a confrontamos com a bibliografia de autoridade em que nos embasamos.

Outra expressão relevante a tratar é *competência linguística altamente produtiva*. Apesar de se propor a discutir a visão dos manuais de escrita em oposição à visão dos gramáticos, sem – segundo ele – citar os linguistas, o autor utiliza em seu discurso uma terminologia inaugurada pelo linguista Noam Chomsky na década de 50 do século passado.

Para Chomsky, a competência linguística estaria relacionada à capacidade inerente ao falante de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases (CHOMSKY, 1957). Trata-se, neste momento da história, da Linguística Textual despontando sob o escopo de descrever fenômenos sintáticos e semânticos entre enunciados ou sequências

---

<sup>26</sup> Disponível em <http://aulete.uol.com.br/v%C3%ADcio>. Acedido em 20/12/2012.

de enunciados. A teoria, conhecida como *Gerativismo*, ganharia projeção na Europa a partir dos anos 70 e divulgaria o entendimento de que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano, um patrimônio genético chamado *Gramática Universal*.

Em sua tese de pós-doutorado *Logical Structure of Linguistic Theory*, datada de 1955, Chomsky apresenta a ideia de gramática gerativa, segundo a qual os *enunciados* ou *frases* das línguas naturais deveriam ser interpretados em dois tipos de representação distintas: (a) as *estruturas superficiais* – equivalentes à própria estrutura patente das frases – e (b) as *estruturas profundas* – representação abstrata das relações lógico-semânticas dessas frases.

Além das publicações em diversas áreas do conhecimento humano, Noam Chomsky assinou – pertinentes à Linguística – obras como<sup>27</sup>

- a) *Logical Structure of Linguistic Theory*, 1955
- b) *Three Models for the Description of Language*, 1956
- c) *Syntactic Structures*, 1957
- d) *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965
- e) *Cartesian Linguistics*, 1965
- f) *Language and Mind*, 1968
- g) *Sound Pattern of English* (com Morris Halle), 1968
- h) *Current Issues in Linguistic Theory*, 1970
- i) *Studies on Semantics in Generative Grammar*, 1972
- j) *Reflections on Language*, 1975
- k) *Essays on Form and Interpretation*, 1977
- l) *Rules and Representations*, 1980
- m) *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, 1981
- n) *Language and the Study of Mind*, 1982
- o) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, 1982
- p) *Modular Approaches to the Study of the Mind*, 1984
- q) *The Logical Structure of Linguistic Theory*, 1985
- r) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*, 1986
- s) *Barriers*, 1986
- t) *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, 1987
- u) *Language and Thought*, 1993
- v) *The Minimalist Program*, 1995
- w) *Derivation by Phase*, 1999
- x) *New Horizons in the Study of Language and Mind*, 2000

Como Gramática Gerativa não faz parte do embasamento teórico de nossa dissertação, não nos aprofundamos nas proposições científicas dessa corrente. Limitamo-nos a registrar a

---

<sup>27</sup> Informação retirada do site oficial de Noam Chomsky. Disponível em <http://www.chomsky.info/>  
Acedido em 20/12/20012.

importância do Noam Chomsky para os estudos gerativistas, em específico; e para as reflexões acerca da linguagem humana, de modo geral.

Por dedução do que apuramos sobre o que nos interessa em seus estudos, podemos afirmar que *competência linguística altamente produtiva* denomina a *grande frequência de criação de frases diferentes a partir de uma mesma estrutura*.

### 3.9 Da Polifonia

No intuito de validar sua posição frente ao leitor-professor, Possenti endossa seu texto com citações de outros autores da área de Letras e Linguística e apresenta sugestões de leitura a quem se interesse pelo aprofundamento no aporte teórico em que se apoia.

Seguindo na análise, esclarecemos que, nesta dissertação, chamamos *polifonia* apenas os trechos efetivamente apresentados nos artigos em análise. Optamos por tratar como *indicação de leitura*, as sugestões de autores e obras cujos trechos não foram citados na seção da Revista.

Em (7), o autor se apoia na teoria de Pontes (1987) para afirmar que o Português seria uma língua mista. De acordo com essa teoria, a estrutura tópico-comentário em Língua Portuguesa seria extremamente comum, e o costume de considerá-la como uma língua cuja estrutura de sentenças seja mais bem descrita como sendo de sujeito-predicado se deve ao fato de a maioria dos textos tradicionais analisarem a língua escrita formal, deixando de lado outros registros.

Pontes condena a correção de estruturas como

Essa casa bate muito sol, A Belina cabe muita gente e Essa janela não venta muito, marcando-as como erradas e indicando que as frases corretas seriam Nessa casa, bate muito sol, Na Belina cabe muita gente e Nessa janela, não venta muito. (p. 86)

Segundo afirma Pontes, não há equivalência de significados entre as formas corrigidas e as não corrigidas, uma vez que as segundas são mais neutras em relação às primeiras, que enfatizam o elemento topicalizado. Dessa maneira, a pesquisadora critica o professor que corrige seu aluno e destaca a gravidade daquele que, além de criticar, não diz a razão da correção, o que tornaria os alunos mais confusos e amedrontados diante do uso da língua materna. Para ela, a falta de conhecimento em relação aos estudos da língua oral seria a causa de o Professor de LP corrigir as primeiras sentenças naturalmente usadas entre os alunos.



Em nossa análise teórica, discutimos a validade dessas considerações frente à realidade do Professor de Língua Portuguesa e da demanda pelo ensino da língua padrão no registro escrito.

Em (11), Possenti se utiliza da definição de sujeito proposta por Cunha e Cintra (1977) – *Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração* – para afirmar que o falante não compreenderia como sujeito apenas aquele que pratica a ação, o agente; o que implicaria a confusão entre o conceito de tópico e a ideia de sujeito. A discussão metalinguística que se ventila com esse confronto teórico e fundamentação do artigo em conceitos da Linguística Descritiva configuram mais um argumento de comprovação da interlocução com o professor de LP.

### **3.10 Das Indicações de Leitura**

Seguem-se as sugestões de leitura que encontramos no artigo.

Em (5), o autor indica ao seu interlocutor a leitura do livro “Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem”, assinado por Lourenço Chacon. Mais uma vez destacamos que, por não estarem relacionadas ao nosso aporte teórico, não nos aprofundaremos em suas reflexões. No entanto, apresentamos a discussão central de sua publicação que trata, entre outras questões, da relação entre a pontuação e a indicição de características da dimensão fônica da linguagem.

A proposta da obra é destacar aspectos da grafia relacionados ao ritmo. A partir disso, o pesquisador busca mostrar como algumas marcas entoacionais verificadas na articulação oral da linguagem estariam presentes também em sua composição escrita. Chacon não apenas investiga algumas particularidades com que o ritmo participa da produção do texto escrito, como coteja ensinamentos de gramáticos e linguistas. Sua atividade científica culmina na análise de mais de cem redações de vestibulandos que o autor apresenta como *cópus*, o que torna difícil compreender a indicação de Possenti como destinada a um público comum.

Como segunda indicação de leitura no texto em análise, encontramos *Para uma Teoria da Língua Escrita*, coletânea de vinte e um estudos, que tem como mote a determinação dos conhecimentos atuais sobre os sistemas de escritas antigos e modernos em perspectiva essencialmente linguística (CATACH, 1996, p. 5). Temos de registrar que, apesar de o escopo apresentar-se como precipuamente linguístico, a obra serve hoje de baldrame também a considerável parte dos estudos no campo de gramática.

A obra organizada por Nina Catach conta com proposições teóricas de estudiosos como Jacques Derrida, William Hass, Françoise Desbordes, Liselotte Pasques, Robert Martin entre outros. Entre os diversos autores apreciados nesses estudos, alguns preferem distinguir as concepções de escrita, sistema de escrita e sistema ortográfico/ortografia – como procede M. Diki-Kidiri (*apud* Catach, 1996, p. 163). Nesse sentido, Jean-Christophe Pellat (*idem* p. 132-147) – pesquisador da Université de Strasbourg II – aborda, com profundidade, as definições de grafemas e os problemas relacionados ao tema.

A publicação surgiu a partir do colóquio internacional intitulado “Para uma Teoria da Língua Escrita”, que lhe deu o nome, e foi realizado em Paris em 23 e 24 de outubro de 1986 no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), sob organização de Nina Catach e da equipe de História e Estrutura das Ortografias e Sistemas da Escrita (HESO) desse centro. Sobre o resultado, – destaca Catach – a teoria da escrita conheceu, sem que o público tenha sido informado, importantes desenvolvimentos (1996, p. 5).

Na mesma página, a linguista francesa apresenta sua definição de escrita como conjunto de signos organizados que permitem comunicar qualquer mensagem construída sem passar necessariamente pela voz natural. Adiante, ao apresentar reflexões sobre sua Teoria L’ (Língua L Linha), acrescenta:

Trata-se de sistemas de signos altamente organizados, capazes de transmitir qualquer mensagem comunicativa em seus principais elementos: articulados, compostos de unidades discretas e arbitrárias, na perspectiva de uma dada língua (1996, p. 19)

De acordo com suas proposições, portanto, (a) a escrita consistiria em uma outra linguagem; (b) seria denominada linguagem grafêmica (LGR) em oposição à linguagem fonêmica (LF); (c) ambas poderiam funcionar de forma autônoma ou concomitante em uma mesma língua e, (d) com isso, tal língua seria transformada e enriquecida.

A autora, ao final da coletânea, destaca o grande objetivo dos estudos que seria uma teoria geral da escrita:

É, portanto, partindo dos tipos de unidades e de níveis universais da linguagem (fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases e textos) e em seguida seriando as contribuições originais de cada escrita e de todas as escritas ao universo da linguagem que conseguiremos lançar os elementos de uma grafêmica geral (CATACH 1996, p. 244).

Produzido por Nina Catach, esse trabalho tão específico sobre o entendimento da escrita, ao ser tomado como indicação de leitura no artigo publicado pela *Revista Língua Portuguesa*, encerra nossa reunião de evidências comprovadoras da participação do professor de Língua Portuguesa como LE, também nesse artigo analisado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É temerário o uso de periódicos não técnicos como meios de atualização, especialização ou formação continuada. O conteúdo dessas publicações muitas vezes é assinado por especialistas em áreas diversas, sem o devido conhecimento para discutir os assuntos que abordam. Além disso, o leitor-professor corre o risco de ser enleado por estudiosos e teorias nem sempre condizentes com as demandas da Educação. É notório o abismo que ainda existe entre o que se passa na Escola Básica e o que se propõe nas pesquisas no Ensino Superior, que em regra alimentam a produção de periódicos, dentre os quais figuram alguns de origem não acadêmica, embora contem com a participação de importantes pesquisadores.

A consequência do não diálogo entre a Escola e a Universidade é a formação equivocada de pessoal docente. Esse profissional, quando posto em sala de aula, angustia-se diante do conteúdo programático que lhe cabe desenvolver e o despreparo do alunado. Falta-lhe base aperceptiva para a aquisição dos conhecimentos arrolados para cada série. Logo, as noções são mal aprendidas e vai-se acumulando, paulatinamente, o não saber de cada disciplina. Isso fica muito mais visível no âmbito da disciplina Língua Portuguesa. Esta, espinha dorsal de toda a escolarização, vem-se mantendo como a vilã das disciplinas, uma vez que em geral os sujeitos a julgam difícil, fogem das leituras e das aulas (quando possível), e a promoção nas séries (hoje realizada de modo discutível) permite aos estudantes chegarem ao terceiro grau com pífio domínio da língua nacional.

Por força disso, o profissional docente, recém-saído dos cursos superiores, também se mostra preocupado com sua atuação e, quando possível, busca apoio na mídia — que é mais acessível em relação ao tempo disponível para leitura e ao custo, se comparada aos livros. Nesse ponto aumenta nossa preocupação. Qual será a mídia buscada? Até que ponto as informações que circulam na mídia têm sustentação técnico-científica? Até que ponto os que publicam na mídia são pesquisadores com experiência docente?

A partir de indagações como essas, impôs-se-nos o tema desta dissertação. Decidimos nos aproximar dessa mídia que é buscada pelos docentes como “formação complementar” e verificar a confiabilidade desses textos que se propõem instrucionais. Buscamos então analisar a contribuição para o Ensino da Revista Língua Portuguesa; em específico, suas abordagens teóricas sobre pontuação dirigidas ao professor de LP1. Para isso, no início de nossas considerações, apresentamos os três pilares teóricos em que se apoiou nossa pesquisa:

a Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, [1994] 2009), o Dialogismo no Texto Escrito (SAUTCHUK, 2000) e no Conceito de Recepção Responsiva (BAKHTIN, 1929).

O enfoque semiótico de Simões (2009) propiciou-nos uma análise mais segura do texto – compreendido como signo – com vista ao complexo processo que envolve a observação técnica ou intuitiva das potenciais imagens provocadas pelo signo na mente dos participantes da interação. Desse modo, o levantamento de itens lexicais presentes na superfície textual dos artigos em análise nos propiciou a captação de marcas verbais que representavam ou indicavam quais eram as partes envolvidas no processo de interlocução.

Nesse sentido, a identificação do LE como sendo o leitor-professor, tornou-se possível a partir da interpretação — orientada teoricamente — dos signos-textos (os artigos-cópus) neles buscando potenciais imagens que delineariam o perfil do interlocutor eleito: quais as competências e habilidades seriam condições para a compreensão do que nos artigos enunciavam seus autores.

Como vimos, os signos indiciais de qualidade metalinguística empregados na articulação dos textos representaram, pois, nos artigos em análise, marcas textuais comprovadoras da interlocução estabelecida com o professor de língua portuguesa, na tentativa de realizar um ato de produção dialógica.

De nosso interesse pelos processos sógnicos imanentes a essa influência mútua – em consonância com as considerações dialógicas bakhtinianas (2006) – resultou a compreensão da enunciação como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados e com um contexto sócio-ideológico definido. Por isso, é concebida de forma responsiva, sob a expectativa de uma reação. Constatamos, desse modo, que a formulação das explicações nos artigos em foco trazia subjacente a hipótese de estar orientando a prática didática, uma vez que estaria trazendo à discussão temas, aparentemente não resolvidos de modo adequado pelos compêndios gramaticais.

Mikhail Bakhtin trouxe relevante contribuição para as ciências da linguagem, visto que suas postulações vêm determinando um novo enfoque na investigação da atitude do homem ao representar suas experiências por meio da linguagem. Suas pesquisas são oportunas à investigação que nos propusemos porque enquadra os elementos linguísticos da expressão-enunciação em situação ilocucionária, mostrando assim que os processos enunciativos precisam adequar-se à cena enunciativa. Por isso, o ato de enunciar é complexo e implica não apenas domínio do código, mas especialmente conhecimento temático suficiente à elaboração de um discurso lógico, coerente, coeso e eficiente. No plano dos textos midiáticos que se propõem a prestar serviço complementar à formação docente e a alimentar a

prática didática de Língua Portuguesa, mais complexa se mostra essa enunciação, uma vez que os temas trazidos a debate, quase sempre são objeto de questões de concursos, de polêmicas teóricas etc. Portanto, não se pode ser ingênuo ou leviano ao subscrever textos destinados a um leitor iniciado.

A apresentação de problemas no uso da vírgula, a crítica à intervenção dos professores, as proposições teóricas que dão suporte às suas críticas, bem como o tom injuntivo das declarações permitiram-nos o entendimento de que os enunciadores — autores dos artigos-cópus — consideraram o professor de LP1 como LE, no momento da produção do artigo. Ademais é clara a proposta de encaminhamento didático-pedagógico em algumas passagens dos textos-objeto.

Neste estudo, corroboramos nossa hipótese de que as dissonâncias teórico-gramaticais difundidas pela Revista Língua Portuguesa atuam como signo desorientador para a prática docente de quem se baseie em comentários e potenciais instruções de artigos como os então discutidos.

Recorremos ao cânone gramatical e à bibliografia de autoridade nos assuntos que cruzaram as proposições sobre pontuação nos escritos e, entre os muitos problemas encontrados, destacamos (a) cruzamento inadequado de nomenclaturas, (b) referência enganosa às teorias gramaticais, estilísticas e do discurso, (c) propostas didáticas equivocadas, (d) prescrições à língua escrita padrão baseadas em usos especiais literários ou usos orais.

Ao contrário do que se diz na Revista Língua Portuguesa, não é nova, tampouco desatualizada, a prescrição do emprego da vírgula entre as orações que apresentam sujeitos diferentes. Como vimos na análise do artigo assinado por Piccardi, ao declarar que, “até onde sabe, essas regras não aparecem nas boas gramáticas atuais”, a autora materializa no texto o equívoco que se repetirá entre aqueles que venham a acreditar no que Piccardi diz saber. Em outras palavras, o erro de explicação praticado pela autora serve de ícone do quanto há de desconhecimento da teoria que rege o emprego da vírgula, como mínimo exemplo de um sem número de outros problemas de despreparo gramatical constatável na atualidade.

Durante nossa exposição, não criticamos novas soluções ou novas teorias que contribuam para o melhor entendimento dos fenômenos da Língua. Todavia, a busca de novas soluções não autoriza nenhum pesquisador, por discordância teórica ou desconhecimento, a negligenciar o grande trabalho que estudiosos de Gramática e Estilística têm desenvolvido até nossos dias.

Ratificamos nosso entendimento de que, ao desautorizar a contribuição da Estilística para a compreensão do uso não previsto pelos compêndios gramaticais, a Revista Língua

Portuguesa revela não apenas a lacuna em concepções teóricas de alguns de seus articulistas como relativa imprudência ao publicá-la em âmbito nacional. Entendemos que o projeto da Revista deva contemplar rigorosa seleção de material a publicar, portanto supomos que a Editoria deva contar com um Conselho Editorial ou Consultivo de referência.

Reconhecemos também a importância da discussão acerca do fenômeno de topicalização para a construção e a interpretação textual, o que pode tornar, inclusive, os alunos leitores e redatores mais eficientes. No entanto, ignorar a diferença entre as diferentes instâncias de realização da linguagem — bem como de seus planos de análise — e substituir a classificação sintática de sujeito pela discursiva de tópico é desorientar alunos e professores tanto em relação aos aspectos do discurso quanto aos da sintaxe. É importante que se tenha em conta que cada plano de análise, cada perspectiva teórica, tem sua nomenclatura e seu método próprios, logo, o cruzamento desses dados, em geral, resulta em desastre.

Criticamos a justificativa para o emprego de pontuação que, além de se embasar neste tipo de convicção teórica (Tópico/Comentário), apoia-se não só em modelos linguísticos orientais como em registros orais, inclusive alguns dos exemplos-endosso de Língua Portuguesa. Texto transcrito não é texto escrito no sentido com que se está operando nesta dissertação. Trabalha-se aqui com a produção escrita propriamente dita — anteriormente denominada redação —, logo não é apropriado analisar objetos distintos por sua natureza à luz de matriz teórica exclusiva de um dado tipo.

Postulamos como função precípua da escola preparar o aluno para enfrentar as demandas sociais por meio da linguagem. Para o professor de Língua Portuguesa, isso deve compreender, entre outras abordagens de conhecimentos, a discussão sobre as diferentes modalidades de uso da língua e a capacitação do discente para a expressão eficiente na língua padrão.

Desse modo, reafirmamos a importância da busca pelo conhecimento nos meios adequados e advertimos que esse entendimento é válido tanto para os leitores-professores, quanto para os autores dos artigos analisados. Cabe a reflexão aos docentes — a fim de que não comprometam sua prática de ensino — e aos próprios articulistas — no sentido de que explicações contraditórias e sem substância não prejudiquem aqueles que destas se valham e, em última análise, não venham a prejudicar a educação no país, haja vista o alcance da publicação investigada.

## REFERÊNCIAS

ALI, M. Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

\_\_\_\_\_. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. 7 ed. São Paulo: . Melhoramentos , [19--]. 1.ed. 1923.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Questões Vernáculas*. São Paulo: São Paulo, 1981.

ALONSO, Damaso. Poesia espanhola. Trad. Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2011. 1 ed. 2010

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: an experiment in philosophical analysis. In: \_\_\_\_\_. *Speech Genres & Other Late Essays*. [S.l.: s.n.], 1960. p.103 - 131.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogia e produção de sentidos*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BARROS, Enéas Martins de. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1985.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORILLO, A. *Discours ou métadiscours?* DRLAV, n. 32, p. 47-61, 1985.

BRANDÃO, Claudio. *Sintaxe Clássica Portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas gerais, 1963.

CAMARA Jr., J. M. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CAMARA, Tania Maria N. de Lima. *Pontuação: perspectivas e ensino*. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CAMPOS, Humberto de. *Teoria da Linguagem*. 6 ed. Coimbra: Coimbra Ed., 1983.

CATACH, Nina. *Para uma Teoria da Língua Escrita*. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nacional. 1985.

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

COSERIU, Eugênio. *Competência Linguística*. Madrid: Gredos. 1992.

CUNHA, Celso F da. *Gramática da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1977.

\_\_\_\_\_. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC, FENAME, 1979.



\_\_\_\_\_. *Manual de Português: 3ª e 4ª Séries Ginasiais*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

\_\_\_\_\_. *Gramática Moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bernardo Alves, 1971.

\_\_\_\_\_. *Gramática da língua portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

\_\_\_\_\_. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DARBSYSHIRE, A. E. *A Grammar of Style*. London: Andre Deutsch, 1971.

DIAS, A. E. da S. *Sintaxe Histórica Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1918.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FURTADO, M. A da Cunha. Funcionalismo. In: MARTELOTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em Prosa Moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

GUIRAUD, Pierre; Kuenz, Pierre. *La stylistique. Lectures*. 4. ed. Paris: Klincksieck, 1978.

GUIMARÃES, Maria de Nazareth S. S. *O caráter enunciativo da Pontuação na Publicidade*. 2002. In: OLIVEIRA, Luiz Claudio Vieira de; ARBEX, Márcia Maria Valle (Org.). *Primeiro colóquio de semiótica*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HILGERT, José Gaston. *Fala e escrita em questão*. 6. ed.. São Paulo: Humanitas: USP, 2006. 1. ed. 2000

INSTITUTO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

\_\_\_\_\_. II metalinguaggio come problema linguistico. In: \_\_\_\_\_. *Lo sviluppo della semiotica*. Milano: Studi Bompiani, 1978.

JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de Linguística*. Rio de Janeiro: Presença. 1976.

KOCH, Peter . Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und zu ihrer Dynamik. In: FRANCK, Barbara ; HAVE., Thomas ; TOPHINKE, Doris (Org.). *Gattungen Mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 1997. p. 43-80. (ScriptOralia; 99).

KURY, Adriano da Gama. *Lições de Análise Sintática: teoria e prática*. 7 ed. Rio de Janeiro: LISA, 1973.

\_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa: gramática e exercícios*. 2 ed.. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante, 1994. 1 ed. 1982

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura Morfo-sintática do Português*. São Paulo: Pioneira, 1974.

MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. *A pontuação não-gramatical de Guimarães Rosa: um estudo semiótico*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1986.

MEDEL, Manuel Angel Vásquez. *Historia y crítica de la reflexión estilística*. Sevilla: Alfar, 1987.

MELO, G. C. de. *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

MOUNIN, Georges. *Introdução à Linguística*. Trad. Eduardo Lúcio Nogueira. 2 ed. Lisboa: Presença, 1973.

NASCENTES, Antenor. *Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: Dois Mundos, 1946.

NEVES, Maria Helena de Moura. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 55, n.2, p. 641-664 .

NOGUEIRA, M. T. Indeterminação de fronteiras da aposição: o chamado aposto circunstancial. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: USP, 2008.

OLIVEIRA, Cândido de. *Dicionário Gramatical*. São Paulo: Divulgadora Editorial Ltda. [19-  
-]. v. 5.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como tornar as teorias sobre a linguagem aplicáveis ao ensino do português. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 9., 2005, Rio de Janeiro. [Anais]. Rio de Janeiro: CiFeFiL, 2005.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. *Dialogismo ou Polifonia?* Revista Ciências Humanas – UNITAU, v. 9, n. 1, 1.semestre 2003.

REI, Claudio Artur de Oliveira. *A herança estilística das cantigas medievais na lírica de Chico Buarque*. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, E. Carneiro. *Serões grammaticaes ou nova grammatica portugueza*. Salvador: Livraria Progresso, 1955.

RISSE, M.S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S. ; KOCH, I. G. V. (Org). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2006. p. 427-496. v.1.

\_\_\_\_\_. A propriedade autorreflexiva do metadiscorso. In: BARROS, K. S. M. (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: UFRN, 1999. p. 203-214.

\_\_\_\_\_. A emergência da atividade discursiva no texto falado: sinalização metadiscursiva da busca da denominação. *Estudos Linguísticos XXIX*, Assis, p. 103-111, 2000.

\_\_\_\_\_; JUBRAN, C. C. A. S. O discurso autorreflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v. 14, Especial, p. 227-242, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.

\_\_\_\_\_. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 40. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUTCHUK, Inez. *A Produção Dialógica do Texto Escrito*. São Paulo: M. Fontes, 2003.

SILVA, Anderson Cristiano da. *A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo sob o viés bakhtiniano*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SIMÕES, Darcilia. *O livro-sem-legenda e a redação*. 1994. 287p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Iconicidade e Verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto verbal. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em:

<[http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade\\_e\\_verossimilhanca.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade_e_verossimilhanca.pdf)>

\_\_\_\_\_. *Iconicidade Verbal*. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

Disponível em: <<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf>>

\_\_\_\_\_. Teoria da Iconicidade Verbal: aplicações. João Pessoa: [s.n.], 2012.

Palestra proferida na UFPB, João Pessoa, dez. 2012. Publicação digital.<sup>28</sup> Disponível em:

<<http://www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/novotexto15.pdf>>

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

YLLERA, Alicia. *Estilística, Poética e Semiótica Literária*. Coimbra: Almedina, 1979.

<sup>28</sup> <http://www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/novotexto15.pdf>

## **ANEXO**

TABELA DE RESULTADOS REVISTA LÍNGUA/UOL <sup>1</sup> BUSCA: PALAVRA <b>PONTUAÇÃO</b>						
OCORRÊNCIA	TÍTULO	TEXTO DE APRESENTAÇÃO <sup>2</sup>	AUTOR	SEÇÃO	EDIÇÃO	INTERLOCUÇÃO COM O PROFESSOR DE LP1
1	A pontuação personificada	O poema <i>No Reino da Pontuação</i> serve de comentário às funções que pontos, vírgulas e outros sinais gráficos desempenham no idioma	Edgard Murano	Prateleira	68	SIM
2	A soberania da vírgula	Sinal com maior variedade de uso é desafio para o entendimento de um texto	Rogério Chociay	Pontuação	50	NÃO
3	Pausa duvidosa	Certas vírgulas viram problema quando separam o que não deveriam	Josué Machado	Pontuação	42	NÃO
4	Vírgula vem antes de etc.?	Ortografia, escritores e especialistas consagraram uso de "etc." precedido do sinal de pontuação	Josué Machado	Sintaxe	67	SIM
5	Escrever certo, escrever bem	Partir de um texto como referência e criar variadas versões dele é uma das maneiras mais eficientes de aprender a escrever bem (e certo)	Sírio Possenti	Ensino	82	SIM
6	A vírgula pela fechadura	Análise mais detida do sinal de pontuação mostra como é primária a noção de que ele serve só para marcar pausas	Josué Machado	Lição de Casa	37	SIM
7	Exercícios de Clareza	Os desafios a seguir são relativamente conhecidos. Mas são interessantes para mostrar modos diferentes de evidenciar a importância da clareza. O primeiro, "Leia rápido", mostra que uma mensagem se torna mais eficiente se consegue encarnar o seu conteúdo numa forma que o potencialize. O segundo, "Pontue a frase", dá relevo ao papel da pontuação para o entendimento.	(Não declarado)	Blog-Redação	0	NÃO
8	Um português	O escritor discute os desafios contemporâneos que a	Luiz Costa	Entrevista	3	NÃO

<sup>1</sup> DISPONÍVEL EM <http://revistalingua.uol.com.br/fixos/solucoes/busca.asp?t=Pontua%E7%E3o&k=&pn=4&pid=&iac=&iacd=>

ACEDIDO EM 10/09/12 – 4:13 am

<sup>2</sup> Frase empregada como subtítulo do texto. Em não havendo subtítulo, apresentaremos o tópico frasal do primeiro parágrafo, a ser marcado como (TF).

	de sons e pausas	língua portuguesa precisa superar	Pereira Junior entrevista José Saramago			
9	Erro por um fio	Algumas estruturas que as gramáticas tratam como vícios rompem a curta distância entre o certo e o errado	Sírio Possenti	Ensino	45	SIM
10	A vírgula sem humilhação	Um sinal a mais ou a menos pode causar pequenos estragos	Josué Machado	Lição de casa	14	SIM
11	Pecados corporativos	Os problemas de escrita nas empresas que podem tornar a comunicação profissional um inferno	Lígia Velozo Crispino	Redação Empresarial	52	NÃO
12	O valor da clareza	A comunicação truncada atrapalha a Justiça, os negócios e o cotidiano; conheça as técnicas para textos precisos, ordenados e compreensíveis	Luiz Costa Pereira Junior	Sintaxe	41	NÃO
13	Humor no quadro-negro	Professores usam anedotas como objeto de análise em aulas de língua portuguesa	Viviane Rowe	Ficha técnica	12	SIM
14	O português no Enem	Mudanças promovidas pelo MEC têm impacto nas provas que medem desenvoltura dos estudantes com a linguagem	Adriana Natali	Educação	46	NÃO
15	O macaco está certo	Considerado um dos maiores cronistas brasileiros, José Simão criou um estilo que o faz ter a coluna mais lida da Folha de S. Paulo	Marco Antonio Araujo	Figura da Linguagem	24	NÃO
16	Onde pôr o hífen?	Livro de autor do Manual de Redação do jornal O Estado de S. Paulo esclarece dúvidas sobre o uso do diabólico traço-de-união	Josué Machado	Contraponto	10	NÃO
17	Os sentidos da luneta	Sátira sobre monóculo mágico brinca de afirmar não dizer o que de fato diz	Rogério Chociay	Obra Aberta	53	O texto não trata o assunto pontuação
18	A força das variantes	Reportagens e artigos ajudam a entender a variedade morfológica, semântica e retórica	João Jonas Veiga Sobral	Plano de aula	50	SIM
19	O duplo sentido da vírgula	A importância da vírgula é tal que, se a colocarmos no lugar errado, o sentido do texto pode mudar e comprometer o entendimento. (TF)	Bel Tosato	Lição de casa	37	SIM
20	Fábricas de jovens autores	Projetos estimulam a capacidade de escrita em crianças e adolescentes por meio da produção de livros	Rachel Bonino	Ensino	30	SIM



21	O texto na era digital	Para além do internetês, a internet está mudando a maneira como lemos e escrevemos.	Edgard Murano	Internet	64	NÃO
22	Nas margens da poesia	Poeta e escritor maldito lança obra completa de sonetos, prepara tratado de versificação e diz que rigor formal é fundamento que está inscrito no idioma.	Luiz Costa Pereira Junior <sup>3</sup>	Figura da Linguagem	26	NÃO
23	Reescrever é sobreviver	Como refazer os próprios textos, para além da correção gramatical, pode nos ajudar a desenvolver as possibilidades da língua e aguçar nosso senso crítico.	Chico Viana	Redação	76	SIM
24	A carreira nas alturas	Dificuldades com o idioma passam a incomodar cada vez mais os profissionais do mercado, que lotam cursos de reciclagem em português e comunicação	Adriana Natali	Mercado	63	NÃO
25	A onda dos microcontos	Micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação, a veiculação em celulares e painéis eletrônicos	Carlos Seabra	Contraponto	54	NÃO
26	Diferentes, mas nem parece	As palavras homônimas, de mesma grafia, ainda causam muita confusão no cotidiano.	Bel Tosato	Lição de Casa	29	NÃO
27	O estilo de Gilberto Freyre	O Sociólogo gostava de escrever como se exibisse uma pintura ou um filme, e não dispensava a enumeração caótica de elementos para melhor caracterizar um tema	Edson Nery da Fonseca	Capa	25	SIM
28	O português desanda	Pesquisa mostra que o nível de conhecimento do país sobre o próprio idioma pouco muda da 4a à 8a série.	Eliane Scardovelli	Educação	10	SIM
29	Prepare seu português	Dez cuidados básicos para quem deseja aumentar o domínio do idioma e melhorar sua capacidade de comunicação no ano que se inicia	Não apresentado	Ano-novo	51	NÃO
30	Os sons e os sentidos	Artigos exploram as diversas possibilidades de recepção de um texto.	João Jonas Veiga Sobral	Plano de aula	65	SIM
31	Sociologia da leitura	Obra francesa, agora em português, aborda o ato de ler ao longo da história	Edgar Murano	Prateleira	60	NÃO
32	Os tropeços de Dom Casmurro	Como as diferentes edições da obra lidaram com as referências ortográficas e os deslizos gramaticais de Machado de Assis	Manoel Mourivaldo Santiago-	Filologia	68	SIM

<sup>3</sup> A seção assinada por Luiz Costa Pereira Junior apresenta, na versão eletrônica, a legenda:

*Susana Souto Silva é professora de literatura da Universidade Federal de Alagoas. Desenvolve pesquisa de doutorado sobre a obra de Glauco Mattoso.*

			Almeida			
33	Para que serve um capítulo?	O modo como os autores intitulam as partes de suas histórias dialoga com o conteúdo que constroem e revela a concepção de literatura que eles têm	Braulio Tavares	Técnica	67	NÃO
34	Como criar frases sonoras	Tanto quanto a poesia, quem escreve prosa deve ter cuidados especiais com a sonoridade	Braulio Tavares	Técnica	66	NÃO
35	A guerra do estilo	Diferentes descrições de combate mostram que o estilo não é algo à parte da narrativa	Braulio Tavares	Técnica	65	SIM
36	Poesia é equilíbrio	Entre ser formal e espontâneo, o poeta deve pautar-se mais pela curiosidade em relação aos recursos poéticos do que por regras rígidas.	Braulio Tavares	Técnica	60	SIM
37	Palavras de norte a sul	Concurso recebe inscrições de 39% das escolas públicas brasileiras; no total, 98% dos municípios brasileiros garantiram participação.	Rachel Bonino	Olimpíada de Língua Portuguesa	33	SIM
38	Polêmica vírgula do "e"	Diferentes abordagens do fenômeno mostram que a explicação semântica pode ser mais útil do que a sintática para explicar os mais diversos casos.	Tatiana Piccardi	Lição de casa	14	SIM
39	O secreto segredo do imperador	Carta sobre filha fora do casamento mostra detalhes da vida íntima, da escrita e dos erros de português de D. Pedro I.	Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	Filologia	66	SIM
40	Em poucas palavras	As versões em português dos aforismas de Karl Kraus	Gabriel Perissé	Versão brasileira	60	SIM
41	A guerra do estilo	Diferentes descrições de combate mostram que o estilo não é algo à parte da narrativa	Braulio Tavares	Técnica	65	SIM
42	Poesia é equilíbrio	Entre ser formal e espontâneo, o poeta deve pautar-se mais pela curiosidade em relação aos recursos poéticos do que por regras rígidas.	Braulio Tavares	Técnica	60	SIM
43	Palavras de norte a sul	Concurso recebe inscrições de 39% das escolas públicas brasileiras; no total, 98% dos municípios brasileiros garantiram participação.	Rachel Bonino	Olimpíada de Língua Portuguesa	33	SIM
44	Polêmica vírgula do "e"	Diferentes abordagens do fenômeno mostram que a explicação semântica pode ser mais útil do que a sintática para explicar os mais diversos casos.	Tatiana Piccardi	Lição de casa	14	SIM

45	O secreto segredo do imperador	Carta sobre filha fora do casamento mostra detalhes da vida íntima, da escrita e dos erros de português de D. Pedro I.	Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	Filologia	66	SIM
46	Em poucas palavras	As versões em português dos aforismas de Karl Kraus	Gabriel Perissé	Versão brasileira	60	SIM
47	O êxtase da banalidade	Os desafios de traduzir Emily Dickinson, cuja poesia equilibra o aparentemente banal e o eterno	Gabriel Perissé	Versão Brasileira	41	SIM
48	Só na copa de 2014	Brasil terá didáticos com nova grafia já em 2010, mas Portugal só adotará a medida daqui a seis anos; para professor da Unicamp, hesitação lusitana é compreensível	John Robert Schmitz	Unificação Ortográfica	30	SIM
49	A exuberância da simplicidade	Marca retórica de Carlos Drummond De Andrade foi a de embalar, sob o véu da simplicidade, uma obra densa e complexa	Vera Helena Rossi	Literatura	23	SIM
50	Os penetras do burocratês	A proliferação de manuais de redação do Executivo e do Legislativo vira tendência, mas a cada quatro anos novo governantes e parlamentares prolongam a linguagem rebuscada e arcaica dos documentos oficiais	Rachel Bonino	Estilo Oficial	22	NÃO
51	A partitura do texto	Uma boa declamação, feita com método, pode valorizar versos e relatos em grupo, no teatro e em sala de aula	Arthur Rodrigues	Técnica	15	SIM
52	A redação do correio eletrônico	A clareza e a etiqueta viraram qualidades cada vez mais valorizadas na comunicação on-line	Maria Helena da Nóbrega	Tecnologia	33	NÃO
53	Um clássico norte-americano	Manter a atmosfera social dos EUA no período entre as duas grandes guerras é desafio dos tradutores de Pergunte ao Pó, de John Fante	Gabriel Perissé	Versão Brasileira	20	SIM
54	O equilíbrio da grafia	Especialistas apontam os principais problemas na escrita dos brasileiros e mostram que a falha na educação e as regras confusas não são pretexto para deslizes	Luiz Costa Pereira Junior	Ortografia	55	NÃO
55	O que é possível dizer em 140 caracteres?	Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita	Edgard Murano	Internet	54	NÃO
56	A gramática de Emília	Obra de Monteiro Lobato é relançada com revisão de termos e de perspectivas sobre o ensino da língua no país	Luiz Costa Pereira Junior	Literatura Infantil	27	SIM
57	Os segredos da	Concepções de língua e de escrita mudam o modo como	Ingedore G.	Linguística	23	SIM

	leitura e da redação	se entenderão os conteúdos que não estão explícitos num texto	Villaça Koch	textual		
58	Artilharia do idioma	Polêmicas movimentaram a vida literária do Brasil em fins do século 19 e começo do 20 por causa de maus-tratos ao português e à literatura	Gabriel Kwaik e Luiz Costa Pereira Junior	História	20	SIM
59	Pintou a palavra	Exposição do Mam retoma a relação dos artistas plásticos brasileiros com a língua	Não apresenta autor, no site.	Arte	13	SIM
60	A revolução do internetês	Simplificação da grafia e uso de símbolos aplicam liberdade da fala à escrita; efeito sobre a sintaxe dos jovens pode não ser catastrófico como se imagina	Silvia Marconato	Internetês	5	SIM
61	A guerra do estilo	Diferentes descrições de combate mostram que o estilo não é algo à parte da narrativa	Braulio Tavares	Técnica	65	SIM
62	Poesia é equilíbrio	Entre ser formal e espontâneo, o poeta deve pautar-se mais pela curiosidade em relação aos recursos poéticos do que por regras rígidas.	Braulio Tavares	Técnica	60	SIM
63	Palavras de norte a sul	Concurso recebe inscrições de 39% das escolas públicas brasileiras; no total, 98% dos municípios brasileiros garantiram participação.	Rachel Bonino	Olimpíada de Língua Portuguesa	33	SIM
64	Polêmica vírgula do "e"	Diferentes abordagens do fenômeno mostram que a explicação semântica pode ser mais útil do que a sintática para explicar os mais diversos casos.	Tatiana Piccardi	Lição de casa	14	SIM
65	O secreto segredo do imperador	Carta sobre filha fora do casamento mostra detalhes da vida íntima, da escrita e dos erros de português de D. Pedro I.	Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	Filologia	66	SIM
66	Em poucas palavras	As versões em português dos aforismas de Karl Kraus	Gabriel Perissé	Versão brasileira	60	SIM
67	O êxtase da banalidade	Os desafios de traduzir Emily Dickinson, cuja poesia equilibra o aparentemente banal e o eterno	Gabriel Perissé	Versão Brasileira	41	SIM
68	Só na copa de 2014	Brasil terá didáticos com nova grafia já em 2010, mas Portugal só adotará a medida daqui a seis anos; para professor da Unicamp, hesitação lusitana é compreensível	John Robert Schmitz	Unificação Ortográfica	30	SIM
69	A exuberância da simplicidade	Marca retórica de Carlos Drummond De Andrade foi a de embalar, sob o véu da simplicidade, uma obra densa e	Vera Helena Rossi	Literatura	23	SIM

		complexa				
70	Os penetras do burocratês	A proliferação de manuais de redação do Executivo e do Legislativo vira tendência, mas a cada quatro anos novo governantes e parlamentares prolongam a linguagem rebuscada e arcaica dos documentos oficiais	Rachel Bonino	Estilo Oficial	22	NÃO
71	A partitura do texto	Uma boa declamação, feita com método, pode valorizar versos e relatos em grupo, no teatro e em sala de aula	Arthur Rodrigues	Técnica	15	SIM
72	A redação do correio eletrônico	A clareza e a etiqueta viraram qualidades cada vez mais valorizadas na comunicação on-line	Maria Helena da Nóbrega	Tecnologia	33	NÃO
73	Um clássico norte-americano	Manter a atmosfera social dos EUA no período entre as duas grandes guerras é desafio dos tradutores de Pergunte ao Pó, de John Fante	Gabriel Perissé	Versão Brasileira	20	SIM
74	O equilíbrio da grafia	Especialistas apontam os principais problemas na escrita dos brasileiros e mostram que a falha na educação e as regras confusas não são pretexto para deslizes	Luiz Costa Pereira Junior	Ortografia	55	NÃO
75	O que é possível dizer em 140 caracteres?	Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita	Edgard Murano	Internet	54	NÃO
76	A gramática de Emília	Obra de Monteiro Lobato é relançada com revisão de termos e de perspectivas sobre o ensino da língua no país	Luiz Costa Pereira Junior	Literatura Infantil	27	SIM
77	Os segredos da leitura e da redação	Concepções de língua e de escrita mudam o modo como se entenderão os conteúdos que não estão explícitos num texto	Ingedore G. Villaça Koch	Linguística textual	23	SIM
78	Artilharia do idioma	Polêmicas movimentaram a vida literária do Brasil em fins do século 19 e começo do 20 por causa de maus-tratos ao português e à literatura	Gabriel Kwaik e Luiz Costa Pereira Junior	História	20	SIM
79	Pintou a palavra	Exposição do Mam retoma a relação dos artistas plásticos brasileiros com a língua	Não apresenta autor, no site.	Arte	13	SIM
80	A revolução do internetês	Simplificação da grafia e uso de símbolos aplicam liberdade da fala à escrita; efeito sobre a sintaxe dos jovens pode não ser catastrófico como se imagina	Silvia Marconato	Internetês	5	SIM

<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>	80
<b>RESULTADOS REPETIDOS</b>	26
<b>TOTAIS INÉDITOS</b>	54
<b>INTERLOCUÇÃO COM LEITOR-PROFESSOR</b>	23
<b>REPETIÇÕES PELO Nº DA OCORRÊNCIA</b>	
35 / 41 / 61	
36 / 42 / 62	
37 / 43 / 63	
38 / 44 / 64	
39 / 45 / 65	
40 / 46 / 66	
47 e 67	
48 e 68	
49 e 69	
50 e 70	
51 e 71	
52 e 72	
53 e 73	
54 e 74	
55 e 75	
56 e 76	
57 e 77	
58 e 78	
59 e 79	
60 e 80	