

Estruturas passivas e estratégias discursivas: sobre o  
currículo de língua portuguesa no Ensino Médio  
*Passive clauses and discursive strategies: about Portuguese  
language curriculum in K12*

Luiz Antonio Gomes Senna

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
(UERJ), Brasil  
senna@senna.pro.br

**Resumo:** Em que pesem as inúmeras reformas propostas à estrutura conceitual da educação no país, o ensino médio – fração final da educação básica – tem sido objeto de poucas mudanças no projeto curricular da disciplina de “língua portuguesa e literatura brasileira”. Este trabalho analisa esta disciplina como uma unidade formada por três campos curriculares integrados entre si (descrição gramatical, produção de textos e literatura), envolvidos em um único projeto de letramento com objetivos de natureza discursiva. Com vistas à demonstração, apresenta-se um estudo das estruturas passivas com diferentes sentidos descritivos.

**Palavras-chave:** currículo; ensino médio; descrição gramatical; estruturas passivas

**Abstract:** Regarding all proposed reforms to the conceptual structure of Brazilian education, high school - final part of the basic education - is not subject to many changes concerning the curricular framing of the discipline “Brazilian Portuguese and Brazilian Literature”. This paper analyses this discipline as a unity formed by three indivisible areas (grammar description, text production and literature), involved in a single project of literacy led by discursive purposes. By way of argumentative demonstration, a study of passive structures under different descriptive intentions is presented.

**Keywords:** curriculum; high school; grammar description; passive structures

Este texto tem por finalidade contribuir para as discussões acerca do campo curricular de “*língua portuguesa e literatura brasileira*” na educação básica, particularmente no ensino médio, tendo em vista a atual tendência a se dividi-lo em três disciplinas isoladas, a saber: língua portuguesa, produção de textos / redação e literatura brasileira. Defende-se aqui a preservação do campo como um só componente curricular, em que as áreas se apresentem solidariamente reunidas a partir de objetivos formativos de ensino. A título de comprovação, apresenta-se um estudo sobre a natureza estrutural e discursiva das estruturas passivas do português, com o qual demonstra-se o valor de cada um dos tipos de abordagens gramaticais para a formação do aluno. O trabalho encontra-se subdividido em duas partes assim organizadas: (1) caracterização do campo curricular, considerada a sua relação histórica com os movimentos da educação brasileira ao final do século passado, e discussão acerca dos condicionantes do processo de segmentação do campo de língua materna e literatura, tendo em conta o modo de formação docente e os sentidos – teóricos e culturais – das práticas descritivas; (2) descrição sumária do fenômeno aqui denominado *estruturas passivas*, considerando sua motivação desde os estudos clássicos – no interior dos quais motivaram-se as abordagens normativas –, a relação entre transitividade verbal e expressões passivas a partir da rotação de papéis lógico-semânticos na sentença e, o impacto do emprego de tais estruturas no domínio discursivo propriamente dito.

## 1 Quanto ao campo curricular e aos objetivos do ensino de língua materna

Ao final do século passado, a educação brasileira passa a sofrer muita pressão social e institucional, no sentido de que se promovessem reformas curriculares em todos os níveis de ensino (TIRAMONTI, 1997). Uma das mudanças mais significativas na estrutura da educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996, foi a incorporação do ensino médio no corpo da formação básica obrigatória, vindo a constituir sua etapa final, imediatamente anterior à educação superior. No cerne de todas as discussões sobre o ensino, em todos os níveis de ensino, a questão da preparação para o exercício de funções no mercado de trabalho apresentava-se, então, como central. Contudo, as discussões sobre as condições gerais de promovê-la nos diferentes segmentos da educação básica não se deram das mesmas formas e com as mesmas preocupações. Na educação infantil,

desde os primeiros momentos de sua introdução nas políticas nacionais e regionais de educação básica, as questões mais emergenciais sempre estiveram relacionadas ao processo, em si, de apropriação dos estabelecimentos pré-escolares nas diferentes redes de Educação, já que, em sua maioria, estiveram até então alocados em secretarias de desenvolvimento social ou do trabalho (NEVES et al., 2011). Nos anos iniciais do ensino fundamental, a discussão primária e fundamental deslocou-se para a formação do professorado que iria atuar no processo de superação do imenso custo social provocado pelo analfabetismo e pelo chamado analfabetismo funcional, ambos tomados como revés no processo de desenvolvimento econômico do país (PETRUCI, 1994). No segundo segmento do ensino fundamental, a grande questão que se impusera foi a chegada de alunos em franco processo de alfabetização, especialmente no dois primeiros anos de curso, oriundos de programas curriculares não seriados, implementados na maioria das redes de ensino público para reduzir os elevadíssimos índices de retenção e evasão escolar no primeiro segmento (PARO, 2011). O ensino médio, entretanto, permanecia relativamente isento de impacto naquele período de reformas de ensino.

Não obstante uma ou outra mudanças de nomenclatura, os currículos de ensino médio permaneceriam exatamente da mesma forma que assumiram entre os anos de 1970 e 1980, sob uma compreensão extremamente forte de sua vocação à preparação para o mercado de trabalho e de atendimento a um modelo de ensino preponderantemente técnico, de caráter mais informativo do que com interesse em práticas culturais (MOEHLECKE, 2012). Ressalve-se que a legislação nacional que oferece orientações gerais à estruturação dos programas escolares de ensino médio – os chamados *parâmetros curriculares nacionais de ensino médio*, editados primeiramente em 1998 – ainda não repercute objetivamente nas práticas escolares, nas quais os tradicionais modelos de abordagem de conteúdos programáticos tendem a se sobrepôr às condutas de caráter mais focado em competências e habilidades cognitivas. MOEHLECK (2012) destaca esta questão e a associa a dois fatores: primeiramente a resistência do professorado às orientações gerais que vinculam o ensino médio à preparação para o trabalho, deste modo compreendendo-se que as chamadas competências e habilidades subjacentes aos descritores curriculares fossem subordinadas às demandas do mercado de trabalho; além disto, interpôs-se entre a legislação nacional e as práticas escolares a dificuldade de se definir a natureza supostamente universal dos descritores apresentados nos parâmetros curriculares – em boa parte devido ao fato de que uma tal universalidade é severamente questionável, conforme se destaca em MOEHLECK (2012) -, motivo pelo qual pouca mudança se deu nas escolas no que tange ao modo de tratamento dos conteúdos escolares. Deste modo, permitiu-se que, nos centros de formação de nível médio, as discussões

prevalecentes, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, sobre o lugar dos sujeitos nas culturas perpassadas nas relações escolares, não tenham ganhado força suficiente para que se desconstruíssem os modelos já consagrados de ensino, ou tampouco, os elencos de conteúdos programáticos de cada disciplina. Assim o atestam os inúmeros livros didáticos que compõem o catálogo nacional de obras referenciadas pelo Ministério de Educação através do PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*), os quais, apesar das mais variadas diferenças de editoração, preservam invariavelmente o mesmo projeto curricular para cada uma das disciplinas, quase assumindo o papel de padronização e controle sobre o ensino no país (CASSIANO, 2004).

No caso do componente curricular de *língua portuguesa e literatura brasileira*, não se percebem muitas diferenças em comparação com as das demais áreas do ensino médio. Entretanto, tem se tornado prática corrente nas escolas dividi-lo em duas disciplinas independentes, uma estritamente destinada à língua portuguesa e outra, à literatura brasileira, fato que, por si, traz consequências pouco desejáveis. A motivação desta segmentação da área em duas disciplinas é, sobretudo, associada ao fato de que, desde os cursos de formação em letras, os campos de língua portuguesa e de literatura brasileira deixaram de dialogar entre si, desde o declínio do interesse em estudos filológicos de caráter histórico, cuja matéria de análise constituía-se, preponderantemente, de fontes literárias. Deste modo, as duas áreas vieram por se tornar campos cada vez mais independentes, com bibliografias próprias, práticas investigativas específicas e culturas acadêmicas separadas. Assim sendo, apesar de todos os cursos de língua portuguesa conferirem, concomitantemente, licenciaturas em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, um bom número dos professores tendem a se especializar em uma das áreas, em detrimento da outra. Tal divisão curricular, em que pese a conveniência para alguns professores, é todavia inconveniente, pois que nos leva a perder a origem e a natureza essencial da cultura escrita em nossa sociedade, desde os primeiros momentos da Modernidade, quando associada à gramatização das línguas modernas (AUROUX, 1992) e à criação de literaturas nacionais, ambas consideradas marcos históricos que dão algum sentido ao programa curricular da área.

Outro ponto de vista através do qual se pode considerar este movimento de segmentação da área de língua e literatura advém de traços culturais que viriam a se tornar ainda mais fortes entre o período da guerra-fria. Neste período, foi comum entre os professores optar pela língua portuguesa ou pela literatura, não propriamente em função de argumentos relacionados às disciplinas em si, porém, em função de um maior ou menor grau de comprometimento político, ou de apelo à razão dita cartesiana. Dizia-se à época que os estudos gramaticais – afeitos, portanto, ao campo da língua portuguesa – seriam

melhor descritos como parte das experiências destinadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, algo que contribuiria para a formação do sujeito da razão. Já a literatura estaria, segundo a mesma tendência, vinculada ao desenvolvimento do sujeito social, afeito às dinâmicas das culturas e seus condicionadores históricos. Observe-se, portanto, que tanto mais se busca o isolamento das áreas em duas disciplinas diferentes, tanto mais se corre o risco de termos nas aulas de língua portuguesa um exercício dos mais áridos, estritamente interessado no tratamento de fatos gramaticais, tomados como regras ou problemas de emprego no registro culto da língua escrita, sem qualquer interesse na sua aplicação em situações discursivas concretas.

No transcurso dos anos de 1980 e 1990, a linguística teórico-descritiva veio a ser fortemente atingida por duas correntes de estudos surgidos em outros campos das ciências da linguagem. Motivados pelo declínio da cultura cientificista que marcou os anos da guerra-fria, os incentivadores do movimento chamado *pragmática do discurso* trouxeram à teoria da gramática o princípio de que nenhum recurso linguístico subsiste fora de um sistema de valor e alienado das intenções comunicativas do falante. Inaugurava-se, então, uma linguística que se estenderia para além de frases e orações, mergulhando na análise das relações interfrasais, de natureza discursiva. Tal linguística, dita *linguística do texto* (SCHMIDT, [1973]:1978); KOCH, 2009), promoveria a introdução de noções como as de coesão e coerência, desde as quais a figura do sujeito lógico da gramática de escopo oracional – que fora padrão em ciências da linguagem desde os estudos greco-romanos – foi finalmente alargada, para uma figura cognoscente capaz de avaliar contextos complexos, tal como os sistemas criados a partir da tecitura semântica de um texto. Chegava, assim, à linguística um sujeito cognoscente de base pós-estruturalista.

Paralelamente ao desenvolvimento da linguística do texto, o advento da *sociolinguística quantitativa* (LABOV et al. [1968]:2006) completaria o ciclo de transformações na teoria da gramática, através da **teoria da variação linguística**. Encerrar-se-ia a partir de então toda uma era de estudos gramaticais baseados em uma concepção estável de sistema, algo que pudesse ser tomado como matéria observável, para fins de investigação pelos meios cartesianos da razão acadêmica clássica. A linguística descritivista tradicionalmente praticada na linguística desde sua conformação como ciência, ao final do século XIX, confrontava-se, então, com uma linguística de modelos dinâmicos, de caráter predominantemente prospectivo, fato que traria significativas mudanças no sentido das práticas descritivas e, conseqüentemente, no ensino de língua materna.

A convergência histórica dos movimentos da pragmática do discurso e da sociolinguística quantitativa não repercutiu tão somente nas práticas descritivas

e no escopo de investigação. O que se deu, a partir de então, foi uma verdadeira mudança na concepção de ciência e de conhecimento dela derivado. O que prevalecia em Linguística antes desta ruptura histórica era uma hermenêutica centrada nos argumentos do próprio discurso acadêmico de cada teoria, a qual reduz os sujeitos da gramática a meros usuários de um sistema gramatical cujas propriedades não estão sujeitas à interferência de fatores outros que não, seus próprios vetores e regras internas. Em função de uma concepção de sistema que vê na língua uma estrutura que, mesmo quando observada, já assinala os elementos de sua transformação, a linguística se obriga a conceber uma hermenêutica diversa, um campo teórico em que a representação do juízo de verdade cede lugar à interpretação, ao subjetivo, assumindo-se, assim, um domínio em que os sujeitos – usuários dos sistemas gramaticais e os próprios linguistas – detêm um lugar determinante, seja na estruturação do próprio sistema, seja nas hipóteses formuladas para compreender as dinâmicas de sua transformação. Observe-se, portanto, que o ingresso da figura humana, usuários ou linguistas, passa a exigir uma mudança de concepção na prática teórico-descritiva, um novo sentido sobre o fazer “linguística”, cujo caráter revolucionário adviria, propriamente, da ruptura com a passividade e a submissão dos sujeitos sociais, seja quanto arrolados como falantes e ouvintes, seja como pesquisadores com poder de interpretar as relações contextuais que intervêm sobre os sistemas descritos.

### 1.1 *Dos sentidos da descrição gramatical*

Podemos distribuir as práticas descritivas em três grupos históricos, a partir de três diferentes tipos de sentido, a saber: *prescritivo* e *descritivista*, anteriores ao advento das mudanças na concepção de sistema, e *discursivo*. Cada um deles tem direta repercussão sobre o modo de ensinar a língua portuguesa. Em outros termos, estamos afirmando que o sentido das práticas descritivas em linguística estão diretamente associados aos objetivos gerais da prática de ensino dos professores de língua materna, aquilo que se apresenta como justificativa na resposta à pergunta: “*afinal de contas, para que serve o ensino de fatos gramaticais na educação básica?*”.

O sentido prescritivo é uma tendência histórica no campo dos estudos das Letras, já desde as suas primeiras manifestações na Antiguidade. Sua motivação tem caráter político, estando desde sempre associado a movimentos em favor de projetos nacionais, motivo pelo qual verifica-se uma tendência a se ampliar sua influência sobre os estudos gramaticais a cada ciclo histórico em que a questão das instituições nacionais se impõe no cenário cultural (NEVES, [1987]:2005; OITICICA, 1955; SENNA, 2011a). Isto explica o porquê de sua

preponderância no processo de consolidação da Idade Moderna, no século XVI, paralelamente ao denominado processo de gramatização das línguas modernas, e, mais, tarde, ao longo de todo o século XIX, no cenário dos estudos filológicos, de caráter histórico. Apesar de sua relação direta com estes momentos históricos, o sentido prescritivo dos estudos gramaticais tende a se impor sobre as Letras, ainda nos dias de hoje, tendo em vista que a própria natureza desta área acadêmica está associada à educação do povo, a partir de práticas normativas (NEVES, [1987]:2005). Pela “arte de bem falar ou escrever”, implícita no próprio termo gramática, oriundo do grego clássico, compreende-se a arte de bem pensar, uma habilidade que pode ser cultivada e aperfeiçoada, tal como praticado na Filosofia ainda nos dias de hoje (CARRUTHERS, [1998]:2011). O sentido prescritivo da gramática tem, portanto, um forte apelo público, pois que, não se bastando sobre a gramática em si, aponta para a educação do povo supostamente civilizado pela razão e para o fortalecimento da sociedade, seja pelo aprimoramento de sua língua nacional, seja pela geração de um povo preparado para conduzi-la às “virtudes do progresso”. Embora as teses positivistas que sustentam este tipo de descrição gramatical prescritiva tenham sofrido uma significativa perda de credibilidade ao longo do século passado, seu lugar na memória coletiva (especialmente entre certos segmentos sociais que se formaram a partir da ideologia liberal) se preserva relativamente estável, sobretudo no campo da formação escolar. Por este motivo, mesmo hoje, é mais fácil justificar perante a sociedade um currículo escolar de língua portuguesa inteiramente baseado em práticas normativas de ensino de gramática, do que outro, em que tais práticas tenham pouco espaço.

O sentido da descrição gramatical é justamente aquilo que dá sentido, também, ao ensino de língua materna na educação básica. Os objetivos do professor estão associados primariamente ao sentido da descrição gramatical, de modo tal, que práticas escolares tradicionais, estritamente normativas, ganham força social, à medida que seus objetivos não se bastam nas regras e mandos da gramática normativa, mas sim, no exercício que se presume ser capaz de assegurar desenvolvimento intelectual e progresso social. Esta é uma questão das mais relevantes nas discussões sobre formação inicial e continuada de professores, porque, para além das metodologias e das teorias gramaticais que se apresentem ao professor, existem valores mais abstratos e anteriores, que estarão por reger os seus objetivos de ensino e, conseqüentemente, por orientar os sentidos de tudo aquilo que este fizer enquanto docente.

No decorrer das primeiras décadas do século passado, partiria da Europa uma intensa movimentação acadêmica de natureza racionalista, tendo por motores os chamados laboratórios da inteligência, onde se formariam pesquisadores como de Jean Piaget e Helena Antipoff (SENNA et al., 2009). A

grande contribuição desta movimentação foi a apresentação de uma concepção de desenvolvimento intelectual que proporcionou, tanto uma contra-hipótese consistente contra a hegemonia do positivismo comportamentalista, que vigera desde o século XIX, quanto uma atualização da tradição racionalista de base inatista, através da noção de que o desenvolvimento cognitivo não pode prescindir da experiência. O inato-interacionismo proposto e defendido por Piaget resultaria em uma cultura cientificista que marcaria todo o curso das ciências humanas, por meio de uma concepção organicista e fortemente naturalizante da noção de estrutura. Na esteira desta concepção de razão intelectual, surgiu toda uma cultura no campo da linguística, principalmente a partir dos Estados Unidos, cujo traço mais significativo é a logicização da descrição gramatical. Tendo por expoentes nomes como o de L. Hjelmslev ([1943]:1971), ainda nos anos de 1940, no âmbito das doutrinas estruturalistas, e, posteriormente, o nome de Noam Chomsky (1965), no âmbito do fenômeno teórico-doutrinário chamado teoria gerativa. Em que pesem as divergências pontuais entre os escopos teóricos de Chomsky e Piaget, suas contribuições teóricas são, ambas, verdadeiras peças de resistência aos modelos teóricos de natureza normativo-prescritiva que lhes antecederam. Em ambos, preserva-se um único padrão de sujeito cognoscente, invariável e universal, inspirado na figura abstrata tornada clássica na cultura científica moderna, comumente denominado sujeito cartesiano.

Esta ênfase nos aspectos lógico-formais dos processos de descrição gramatical determina a coformação de um novo sentido para a descrição gramatical, a que denominamos aqui *descriptivista*. Embora não interferindo na concepção essencial de sistema gramatical, sua fenomenologia concentra-se objetivamente sobre a forma da língua e sobre os processos que dinamizam seu funcionamento. O apelo normativo prevalecente nos estágios precedentes da descrição gramatical perde sua motivação, especialmente devido ao fato de suas hipóteses quanto ao desenvolvimento intelectual e ao progresso social terem sido substituídas por outras, de caráter racionalista, focadas no aparato cognitivo dos sujeitos falantes. Não se perde no descriptivismo linguístico, contudo, uma concepção primária de desenvolvimento humano, que viria a ser resgatada pelo professorado adepto deste modelo de descrição gramatical. Na escola, o descriptivismo gramatical somar-se-ia a tantos outros modelos de ensino com caráter experiencialista (CUNHA, 2004), à luz dos princípios da psicologia da aprendizagem que se desenvolve como legado dos estudos de Jean Piaget.

Uma contribuição das mais expressivas deste tipo de descrição gramatical para o ensino de língua materna é a alteração do foco de ensino para os fenômenos linguísticos – princípios gerais de funcionamento das línguas naturais –, em lugar das categorias gramaticais tradicionalmente veiculadas na cultura



escolar. Assim, por exemplo, via-se como mais relevante a descoberta das noções de *classes de palavras e processos de classificação de palavras*, do que simplesmente o aprendizado e a reprodução em exercícios das dez classes de palavras constantes das gramáticas normativas. Embora não se avance com este modelo de ensino no campo do uso comunicativo da língua, práticas de ensino descritivistas permitiram-nos trazer para a escola uma concepção de ensino em que o aluno finalmente percebia-se com certa autonomia e com autoridade de autoria sobre o conhecimento desenvolvido acerca de sua própria língua. Não mais rigidamente pelo sentido prescritivista da descrição gramatical, o ensino descritivista permitiria que se tomassem as variações e registros linguísticos como fatos explicáveis a partir de dinâmicas que os próprios alunos poderiam buscar explicar e descrever (TRAVAGLIA, 2003: 96-114). Dava-se, assim, um passo no sentido de se construir um modelo de ensino de língua materna em que a diversidade linguística não fosse tomada como índice de insuficiência intelectual, porém com fato passível de análise e explicação.

Apesar de sua sintonia com o momento histórico da cultura escolar sob influência de movimentos como a Escola Nova, práticas descritivistas tiveram uma presença tímida no ensino básico, fato que pode ter derivado da maneira como os campos de letras clássicas e de linguística se encontravam presentes nos cursos de formação de professores. Àquela época, a área de linguística no Brasil ainda se encontrava em processo de fixação na maioria das universidades, muitas vezes restrita à condição de um apêndice acadêmico, de pouco interesse para a formação de professores. Naquele contexto, o conhecimento de letras clássicas veiculado no corpo das disciplinas de língua portuguesa era reconhecido como bastante e suficiente para formar o professor do ensino básico na área de língua materna. Começava aí o processo que levaria a uma gradual separação de identidades entre os professores que se vinculavam à área de ensino de língua materna e os que se vinculavam à área de literatura, esta, já àquela época, um campo fértil para experiências semiótico-estruturalistas, para práticas de reflexão cultural e para a diversidade humana e estética. Paulatinamente, o ensino de literatura perde o caráter normativo – que lhe imputava enfatizar aspectos relacionados à classificação de traços da periodização da produção literária – e abre o caminho para um modelo de ensino mais centrado em processos de produção de sentidos e de leituras intertextuais.

Dá-se que na esteira destes movimentos de cultura, no campo da literatura e da semiologia, os estudos em descrição gramatical começam, já a partir dos anos de 1970, a desenvolver um olhar singular sobre os fatos da gramática, orientado pelo interesse cada vez maior de se porem à frente da prática descritiva as dinâmicas de emprego social da língua, de sua aplicação em contextos de comunicação interpessoal. Embora tal olhar possa ser avaliado tão somente

no âmbito de todo o impacto que provocaria no curso da descrição gramatical, sua expressividade histórica está em algo ainda mais amplo: ao se trazerem as dinâmicas próprias das relações interpessoais, que caracterizam a comunicação humana para o interior das discussões sobre descrição gramatical, provoca-se, finalmente, uma ruptura com o sujeito epistemológico da gramática, ou, da própria ciência linguística. O sujeito modelar do processo de gramatização (SENNA, 2007) – próprio da cultura normativa – e o sujeito abstrato do mundo lógico-cartesiano – próprio da cultura acadêmico-científica clássica – passam, então, a conviver com uma representação de sujeito, falante e ouvinte, regido por intenções extragramaticais e sob controle absoluto do devir da comunicação interpessoal, na qual a produção de sentidos e de efeitos comunicativos rege a produção linguística. Tudo isto traduziu-se na linguística do texto e na pragmática do discurso, junto com as quais surgiriam as categorias gramaticais de coesão e coerência, que revolucionaram por completo a concepção de descrição formal de gramática.

Os movimentos provocados pelo estruturalismo francês e pelos seus estertores, ditos pós-estruturalistas, nos campos da antropologia, filosofia, linguística e literatura (DOSSE, 1991), vieram paulatinamente a impregnar o sentido da descrição gramatical, em um processo que toma força a partir dos anos de 1980, impulsionado pela crescente perda de interesse em rotinas descritivas de caráter estritamente lógico e classificatório. Deu-se com isto uma atualização das práticas descritivas de natureza funcionalista, cujo foco deixa de ser centrado nas dinâmicas do sistema gramatical, para se concentrar na relação entre as dinâmicas do sistema em confronto com os contextos de uso, nisto envolvidos: (i) os sujeitos sociais; (ii) os modelos comunicativos próprios de cada sistema cultural, e; (iii) as formas de expressão associadas a cada tipo de experiência de comunicação, as quais têm sido, hoje, tratadas como *gêneros textuais*. Em consequência deste novo campo focal, a concepção epistemológica dos processos descritivos deixa de lado o caráter normativo e o cientificista – ambos ideativos –, adotando um caráter de natureza mais especulativa, fundado no princípio de que os sistemas de expressão e suas regras internas submetem-se a princípios que os regem de fora, desde as prerrogativas interacionais entre os falantes. O que antes se bastava na relação “certo – errado” (própria das práticas prescritivas), ou “verdadeiro – falso” (como nas práticas descritivistas), passa a se sustentar na relação “adequado – inadequado”, tendo por parâmetro as condições de uso das formas de expressão. A esta concepção teórico-epistemológica da descrição gramatical, podemos associar um sentido assim dito: *sentido discursivo*.

## 2 O sentido discursivo

No campo do ensino de língua materna, o sentido discursivo chega-nos como mais um fator a clamar pela emancipação dos sujeitos escolares, juntamente com uma série de outros fatos – teóricos e sociais – que seriam responsáveis pelo desenvolvimento de uma noção de cidadania vinculada à pessoa do aluno, então tomado como um sujeito com uma história de vida pessoal e com intenções originárias a partir de sua própria subjetividade. Este alunocidadão, que toma corpo a partir do movimento cultural liderado por Paulo Freire na Educação (FREIRE, [1968]:2012), ganha corpo, no campo da teoria linguística, no interior de práticas descritivas que o tomam como parâmetro de adequação, fato para o qual em muito contribuíram as pesquisas em teoria da variação linguística. Trazendo à tona a irrecorrível transitoriedade dos sistemas gramaticais, a teoria da variação resgata nos falares, tecidos sob as tensões do uso da língua em situações de fala, vestígios de processos gramaticais os mais legítimos e complexos, substituindo-se, assim, a concepção do clássico “erro de emprego gramatical”, pela noção de “índice de variação no sistema”, a verdadeira antecipação de formas linguísticas que estariam por se agregar ao sistema gramatical, como parte das dinâmicas naturais de sua natureza transitória (LUCCHESI, 2004:150-152).

O sentido discursivo da descrição gramatical resultaria, ainda, em um maior interesse sobre as línguas faladas em sua forma corrente e sujeita a variações de tal ordem, que dificilmente se lograria êxito em descrevê-las com base na concepção de sistema tal como tradicionalmente adotado em linguística, com natureza estável e sustentado em dinâmicas de funcionamento sobre as quais somente as regras e princípios do próprio sistema intervêm. Nas dinâmicas da fala, em face das tensões que sujeitam os sistemas gramaticais a processos constantes de variação, é impossível conceber um ambiente estável que se sujeite à análise e à descrição. Descrever a fala resultou na necessidade de se avançar, não somente com processos descritivos, mas sim, com uma nova concepção de sistema, cuja natureza por-se-ia para além da clássica noção de estrutura, consagrada nas ciências da linguagem desde os seus primeiros momentos, ao final do século XIX. Em lugar de uma concepção de sistema estável, constituído de um elenco de estruturas, dadas e igualmente estáveis, introduz-se nas ciências humanas uma concepção de sistema em mudança (MORENO ET AL., 2000), cujas estruturas se descrevem, não pela forma como se apresentam, porém pelos princípios de funcionamento que definem estruturas possíveis. Tal concepção é a base e a justificativa teórica da linguística paramétrica (BATLLORI et al., 2005: 1-26) e da teoria da gramatização (GONÇALVES, 2007).

É possível afirmar que apresentam sentido discursivo todos os estudos linguísticos que partam do pressuposto de que os sistemas gramaticais estão sujeitos a determinações impostas pelas dinâmicas do uso das línguas em situações de fala. Entretanto, apesar de compartilharem o mesmo sentido genérico, não constituem uma unidade que nos permitisse tomá-los como homogêneos entre si. Se, de um lado, temos na linguística paramétrica e na teoria da gramaticalização uma unidade em que a centralidade dos trabalhos está, de fato, em processos descritivos, de outro, vamos ter na pragmática do discurso uma ênfase muito maior em questões relacionadas à produção e análise de textos, assim como à formulação de teorias acerca da relação entre instrumentos de expressão e contextos comunicativos. Por este motivo, adota-se aqui a seguinte distinção: para os estudos no campo da descrição gramatical, sentido descritivista pós-estruturalista; para os estudos no campo da pragmática, sentido discursivo propriamente dito.

No contexto da educação básica, tanto no ensino fundamental como no médio, esta especialização dos dois tipos de estudos com sentido discursivo tem produzido mais uma ruptura no campo do ensino da língua portuguesa, da qual se vem dissociando uma nova disciplina, isolada, chamada *redação*. A exemplo do que já ocorria na divisão entre língua portuguesa e literatura brasileira, esta que institui a disciplina de redação também aparenta derivar de mais uma especialização que se deu nas licenciaturas em letras, desde a qual se passa a ter: (a) de um lado, a teoria e a descrição gramatical, divididas entre <sup>(i)</sup>estudos de natureza tradicional, baseados, ora em doutrinas normativas, ora em doutrinas descritivistas aplicadas aos fatos presentes nas gramáticas normativas, e <sup>(ii)</sup>estudos de natureza experimental, de cunho lógico-formal, classificatório, ou pós-estruturalistas; (b) em paralelo, tem-se o campo da pragmática do discurso, que costuma absorver as questões gramaticais de coesão e coerência como objetos da produção textual, dedicando pouco interesse em sua articulação com fatos próprios da descrição gramatical. Como nas disciplinas específicas de formação para o magistério os licenciandos não são levados a articular os conhecimentos que recebem nas várias disciplinas do curso, agregando-os na experiência curricular de forma interdisciplinar, não é de surpreender o fato de, ao chegarem às escolas, já como professores, tenderem a optar por uma das áreas de sua formação como base do ensino, em detrimento das demais. Quando os próprios cursos de letras, em seus projetos políticos pedagógicos, optam por oferecer ao licenciando formação desproporcional nas diferentes áreas, ao chegar à escola, só lhe resta dar aula daquilo que lhe foi ensinado, daí resultando termos hoje, sim, professores de língua portuguesa, professores de redação e professores de literatura, cada qual inseguro para atuar na área dos demais.

## 2.1 *Cultura e justaposição de sentidos*

Deve-se acrescentar a este problema de formação docente uma questão mais ampla, de ordem cultural. Historicamente, práticas normativas de ensino estão associadas a mecanismos de controle social, através dos quais a norma e o padrão linguístico definem, tanto um modo particular de pensar a língua e seu uso na formalidade da cultura letrada, quanto um modelo de sujeito social compreendido como desejável e incorporável na esfera pública. O ensino de língua materna está culturalmente comprometido com a memória de práticas de certa língua culta, assim proclamada, língua nacional, língua oficial, língua de quem sabe pensar, língua de quem tem poder e é cidadão. Uma vez que se percam os vínculos com uma tal memória cultural – ou, ao menos, que a ela se agreguem outros valores – o peso das práticas normativas na formação do cidadão decresce significativamente, ou, mesmo, deixa de existir. Em reação a isto, alguns professores e representantes de segmentos sociais se insurgem contra a ausência de normatividade no ensino, sob a alegação de perda de qualidade na formação e, conseqüentemente, piora na preparação da sociedade para prover o futuro. Na verdade, bem sabemos, nada de concreto existe para amparar tais alegações de caráter salvacionista, exceto um evidente incômodo frente à perda de poder sobre o destino dos outros e, especialmente, sobre a mobilidade social. Contudo, em que pese o anacronismo de práticas de ensino normativas na sociedade contemporânea, ora dita pós-moderna, ora pós-industrial, o ensino normativo persiste na cultura escolar e, no imaginário público, ainda se preserva entre as propriedades esperadas de uma educação de qualidade. Todos os professores que creem no sentido normativo do ensino atuam na disciplina de língua portuguesa, se possível evitando a literatura e a redação, e reproduzem na íntegra aquilo que se promulga na descrição normativa. Para estes, a ausência de sentido público e comunicativo naquilo que ensina, supera-se pela necessidade de formar para a realização de concursos públicos destinados ao ingresso em empregos ou universidades.

A questão cultural subjacente ao ensino normativo da língua culta tem sido objeto de muitas controvérsias, dentro e fora dos espaços das letras. Há cursos de licenciatura em letras que, nesta data, aboliram por completo o estudo da cultura gramatical normativa, junto o com o qual se perdeu, igualmente, o estudo de certos fatos gramaticais próprios do registro culto da língua. A perda de interesse em um sentido normativo de ensino não necessariamente está associada à perda de interesse nas abordagens dos fatos gramaticais na cultura clássica das letras, cujas contribuições à compreensão dos fenômenos linguísticos são irrefutáveis e absolutamente independentes do uso normativo que se vem fazendo delas desde então. Além disso, não se discute o fato de que o material empregado no processo de descrição gramatical

vinculado às doutrinas linguísticas contemporâneas tem por base unidades e categorias herdadas ou adaptadas da cultura clássica. Portanto, qualquer prática descritiva em linguística está, de certo modo, atrelada às letras clássicas, não sendo possível compreendê-las em profundidade sem que se conheçam os princípios que as antecederam no tempo.

Os livros didáticos empregados no ensino básico e referendados no programa brasileiro de apoio ao estudante tendem a corroborar esta problemática relativa ao tratamento dos fatos gramaticais da língua. Em primeiro lugar, a maioria deles já apresenta o conteúdo a ser apresentado ao aluno distribuído em volumes para cada uma das séries e, dentro de cada um deles, como no caso do ensino médio, repartido em três seções: língua portuguesa, redação e literatura brasileira. Quanto ao tratamento dos fatos da língua (observe-se, já dissociados da abordagem do texto, que se dá em outra seção), os livros bastam-se em apresentar de forma pouco aprofundada a matéria básica com que se abordam a morfossintaxe e a formação de períodos, sem qualquer exercício de reflexão que leve a produzir junto ao aluno algum tipo de juízo sobre o funcionamento da língua, seja em estado de abstração, seja no de dinâmica discursiva. Nenhum dos livros didáticos disponibilizados às escolas para escolha pelo corpo docente até a presente data, apresenta(-ou) algum tipo de avanço no tratamento das questões gramaticais, para além dos tímidos ajustes no vocabulário. As discussões sobre conceitos gramaticais mais ligados à questão do texto (tais como os conceitos de coesão e coerência), quando presentes, são apresentadas como parte da formação para a produção de textos, especialmente no que concerne às estratégias argumentativas. Raros são os livros em que se definem como categorias coesivas fatos gramaticais como os artigos, os pronomes, ou as desinências número pessoais do verbo. Nenhum deles apresenta sequer menção ao vínculo entre o conceito gramatical de transitividade verbal e o princípio da coerência, reduzindo, assim, sua abordagem à mera classificação dos verbos e seus complementos.

O sentido normativo no ensino é bem mais forte do que imaginam até mesmo os que o contestam. No campo do texto, onde presumivelmente o sentido discursivo deveria prevalecer, tem sido comum sua abordagem sob um formato normativo, tal como nos três exemplos, notados como *Exercício 1*, *Exercício 2* e *Exercício 3*, extraídos de contextos reais de ensino.

Exercício 1	Exercício 2
<p>No gênero dissertação, quantas linhas devem ter as seguintes partes?</p> <p>a) Introdução: _____</p> <p>b) Conclusão: _____</p> <p>(2<sup>o</sup> Ano do Ensino Médio – Escola particular, Rio de Janeiro / RJ)</p>	<p>Em um texto descritivo relativo a um fato, o autor deverá optar preferencialmente por empregar relações de coesão:</p> <p>a) Referencial                      b) Recorrencial                      c) Exofórica                      d) Anafórica</p> <p>(1<sup>o</sup> Ano do Ensino Médio – Escola pública, Rio de Janeiro / RJ)</p>

### Exercício 3

COESÃO REFERENCIAL	1. Substituição de um elemento por outro	1.1 Formas pronominais	a) Pronomes pessoais de terceira pessoa	<i>O aluno saiu, mas <b>ele</b> e sua mãe voltaram logo.</i>
			b) Pronomes substantivos indefinidos	<i>João e Pedro estavam lá, mas <b>nenhum</b> falou nada.</i>
2. Reiteração de elementos do texto	1.2 Formas verbais	1.3 Formas adverbiais	c) Pronomes substantivos possessivos	<i>Luciana comprou uma sala, mas preferiu usar a <b>minha</b>.</i>
			d) Pronomes substantivos demonstrativos	<i>Ele viu o tênis branco, mas comprou <b>este</b>.</i>
			e) Pronomes substantivos interrogativos	<i>Maria, Roberto e Fernanda falaram, mas <b>qual</b> disse a verdade?</i>
			f) Pronomes substantivos relativos	<i>O livro que trouxe é <b>menos</b> interessante.</i>
	1.4 Formas numerais	2.1 Repetições do mesmo termo	g) Pronomes adverbiais	<i>Foi à Europa e lá foi feliz.</i>
			Os verbos são empregados em referência a todo o predicado e não apenas ao verbo.	<i>O cantor apresentou dois números e o mímico <b>fez</b> o mesmo.</i>
	2.2 Sinônimos ou quase-sinônimos	2.2 Expressões nominais definidas	2.2 Expressões nominais definidas	<i>Saiu duas vezes e o outro, <b>nunca</b>.</i>
				<i>Juliana e Rafael saíram, mas <b>os dois</b> se desentenderam. / Comprou vários presentes: o <b>primeiro</b>, uma bicicleta. / Fiz dez exercícios, mas o meu professor pediu o <b>dobro</b>. / Havia dez lanças e ele comeu um <b>terço</b> delas.</i>
				<i>Comprou a casa, mas viu que a casa não tinha porta.</i>
				<i>Comprou a casa, mas <b>essa casa</b> lhe trouxe problemas.</i>
				<i>Fernando Henrique Cardoso não governou bem o país e por isso FHC é <b>malvisto</b> no país.</i>
				<i>Lula será novamente candidato, mas Luís Inácio Lula da Silva não está entre os primeiros nas pesquisas.</i>
	2.3 Hipônimos	2.4 Expressões nominais definidas	2.4 Expressões nominais definidas	<i>Trabalhar é bom e o <b>trabalho</b> enriquece.</i>
				<i>Comprou flores e deu <b>as rosas</b> para a namorada.</i>
<i>Vinha um <b>ônibus</b>, mas o pedestre não viu o <b>veículo</b>.</i>				
<i>Comprou cadernos, lápis e outras coisas.</i>				
2.4 Expressões nominais definidas	2.4 Expressões nominais definidas	2.4 Expressões nominais definidas	<i>Tinha dividas sobre ir ou não à igreja, mas o apelo da <b>crux</b> foi mais forte.</i>	
			<i>Pelé foi a Paris, onde o maior jogador do século foi premiado.</i>	

*Material didático – curso vestibular.*

Disp. Em: <http://www.vetorvestibular.com.br/vetor/mat/Catarina-Reda%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coes%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 19/08/2012

... Tal como se pode observar particularmente no exemplo 3, a apropriação das categorias discursivas associadas aos diferentes tipos de coesão (no exemplo, destacam-se os usos e marcadores da coesão referencial), não basta para que se supere a ênfase no fato gramatical em si, em detrimento de seu uso comunicativo. Assim se pode explicar o emprego de frases como “*Fernando Henrique Cardoso não governou bem o país e por isso FHC é malvisto no país.*”, “*Vinha um ônibus, mas o pedestre não viu o veículo*”, cujo emprego em ato real de comunicação, mesmo na fala coloquial, é pouco provável à medida que empregam redundâncias desnecessárias ao discurso, por não exprimirem ênfase ou evitarem ambiguidade.

Situações como estas aqui exemplificadas demonstram-nos que os sentidos das práticas teórico-descritivas muitas vezes superpõem-se no ensino de língua materna, assim provocando-se o aproveitamento inadequado dos recursos descritivos e discursivos. Uma explicação possível para que isto ainda se dê nas escolas, apesar de todo o desenvolvimento da linguística contemporânea, pode estar no fato de que a formação dos licenciandos em letras, na forma como já arrolada aqui anteriormente, além de segmentada, mantém um diálogo muito débil com a questão dos objetivos sociais do ensino de língua materna, sobretudo no que tange à relação entre o conteúdo teórico do curso de licenciatura e os conteúdos que, direta ou indiretamente, a sociedade espera serem tratados na escola. Se por um lado a área de letras – particularmente no campo da linguística e da literatura – já produziu um discurso dos mais consistentes para que se abalassem as crenças em um processo descritivo de base normativa, esta ainda está por produzir um discurso análogo, porém específico, que desconstrua o sentido normativo do ensino de língua materna. É nesta ausência que crescem e se perpetuam as influências normativas na prática docente, mesmo quando supostamente baseadas em doutrinas gramaticais originariamente descritivistas ou discursivas.

A transformação de sentido no ensino de língua materna, e, repito, não no da descrição gramatical, exige um esforço conceitual para o qual não costumam se dirigir os processos epistemológicos acadêmicos em geral. Trata-se de conceber o objeto particular de estudo, no caso, aqui, os fatos gramaticais, não como um fenômeno tomado em si mesmo, porém, como algo que se traduz a partir de certo comportamento público, manifesto pelos falantes enquanto cidadãos de uma comunidade de fala. A grande dificuldade que encontramos em assim conceber o ensino de fatos gramaticais associa-se à impossibilidade de, assim, tratá-los como objetos que se possam assimilar e empregar de forma imediata, em exercícios ou provas, pois, que sentido podem ter, dentro da sala de aula e frente a jovens pessoas sobre cujo futuro não temos qualquer tipo de controle? Quando o professor de língua materna, e o digo em primeira pessoa, nós, professores, não somos capazes de nos traduzir na vida cotidiana e profissional da pessoa em que se tornará o aluno de nossa aula de hoje, a única alternativa que nos resta é a norma. Que seja a norma do padrão culto, ou simplesmente a nossa norma, como nos exemplos 1, 2 e 3, porém, sempre e tão somente a norma.

No campo curricular de língua materna na educação básica, concluindo, então, esta primeira parte, podemos destacar, não três, porém, quatro tipos de sentido, a que podemos associar a objetivos de ensino: (a) sentido-objetivo normativo (ou prescritivo), no âmbito do qual prevalece a compreensão de que exista uma norma ideal para o correto emprego das fatos gramaticais (seja a norma do padrão da tradição culta, ou, simplesmente, a do professor), a



qual deve ser seguida, independentemente de sua compreensão enquanto fenômeno linguístico, ou, tampouco, enquanto fenômeno das tensões da comunicação; (b) sentido-objetivo descritivista, que orienta e justifica práticas de ensino em que prepondera o processo de descoberta das propriedades lógico-funcionais da língua, seja em perspectiva lógico-abstrata e classificatória, seja em perspectiva pós-estruturalista em interação com as dinâmicas discursivas; (c) sentido-objetivo discursivo, que concentra esforços na descoberta e emprego das funcionalidades dos sistemas de expressão, estes tomados como instrumentos de produção de textos, ou seja, como recursos de comunicação; (d) sentido/objetivo formativo, no qual os diferentes sentidos da descrição dos fatos da língua são associados em experiências destinadas ao desenvolvimento socioafetivo do aluno a longo prazo, ou seja, ao longo da vida, para além da escolarização. Na segunda parte deste estudo, a título de demonstração, apresenta-se uma breve análise acerca do impacto dos quatro tipos de objetivos de ensino sobre a descrição gramatical de estruturas passivas no Português.

### **3 Estruturas passivas e objetivos de ensino**

Apresenta-se a seguir um breve ensaio sobre as estruturas passivas no português, cujo interesse é muito mais o de pôr em questão o uso de práticas de descrição gramatical no ensino. Pretende-se com isto sumarizar os aspectos gramaticais que, integrados na experiência curricular, justificam tanto a exploração de fatos linguísticos a partir de todos os sentidos descritivos, quanto a preservação da unidade da disciplina de língua materna e literatura, especialmente no ensino médio. Optou-se pelas passivas, pois, em que pese seu tratamento de forma tímida nas gramáticas escolares, envolvem fatos descritivos com forte impacto discursivo.

Os estudos das estruturas passivas no campo da tradição gramatical, incluindo-se também, portanto, o campo curricular de língua materna, concentra-se especificamente sobre a conversão da voz ativa do verbo transitivo direto em passiva. Nas línguas modernas, a passiva se forma como nas frases 2 e 2a, através do alçamento do objeto direto à posição estrutural do sujeito da oração, seguido por locução verbal formada pelo auxiliar  $Aux[se-]^{Aux}$  e o verbo principal no particípio passado, e, circunstancialmente, pela presença do agente da passiva, constituído pelo sujeito da oração ativa em locução introduzida pela preposição *[por]*. Certas línguas, como o português, apresentam, segundo a tradição, a singularidade de expressarem a voz passiva do verbo, também, através de uma forma pronominal, cuja característica mais expressiva é a manutenção do sujeito apassivado na mesma posição estrutural que ocupa na

voz ativa, ou seja, enquanto objeto direto (frase 3).

1. Os agricultores colheram todas as maçãs.

Voz Ativa:  $_{SN1}$  - *sujeito*[*Os agricultores*] $_{SN1}$  *colheram* $_{SN2}$  - *objeto direto*[*todas as maçãs*] $_{SN2}$ .

2. Todas as maçãs foram colhidas pelos agricultores.

Voz Passiva:  $_{SN1}$  - *sujeito*[*Todas as maçãs*] $_{SN1}$  *Loc.Verbal-passiva*(*foram colhidas*)

S<sub>Prep</sub> - *Agente da Passiva*[*pelos agricultores*]<sub>S<sub>Prep</sub></sub>

2a. Todas as maçãs foram colhidas.

Voz Passiva:  $_{SN1}$  - *sujeito*[*Todas as maçãs*] $_{SN1}$  *Loc.Verbal-passiva*(*foram colhidas*)

*Agente da Passiva*[ $\emptyset$ ]

3. Colheram-se as maçãs.

Voz Passiva: *Colheram* *Agente da Passiva*[*#se*]  $_{SN1}$  - *sujeito*[*todas as maçãs*] $_{SN1}$

O verdadeiro interesse normativo no ensino escolar das passivas encontra-se em frases como a do exemplo 3, uma vez que sua estrutura provoca custo ao falante para atendimento ao princípio essencial de concordância número pessoal entre o sujeito e o verbo. Este custo não existe nas passivas formadas com a locução verbal passiva (frases 2 e 2a), nas quais o termo passivo desloca-se da posição estrutural do objeto direto ( $_{2SN2}$ , à direita do verbo, sob controle do SV, portanto) assumindo plenamente a posição de sujeito ( $_{1SN1}$ ), não controlado pelo SV. Assim posicionado, o sujeito da passiva apresenta-se ao falante como qualquer outro tipo de sujeito oracional, com o qual o número e a pessoa do verbo devem estar em concordância. Na passiva pronominal, entretanto, a conversão do objeto em sujeito não provoca alteração em sua posição estrutural de origem, tanto sintática (enquanto  $_{2SN2}$  controlado pelo SV), como semântica, pois a interpretação do sujeito da passiva coincide com a interpretação preferencial do objeto direto como paciente. Em razão disto, em todos os registros do português falado (à exceção do registro culto formal, que reproduz a estrutura da escrita), observa-se uma tendência à anulação do princípio da concordância verbo-sujeito. Neste caso, emprega-se o verbo no singular. . .

3a. Colheu-se as maçãs

3b. Colhe-se maçãs.

... tal como em 3a, variante oral da frase 3. No uso corrente do português, formas como 3a são pouco comuns e quase sempre associadas à tentativa de emprego de formas típicas do registro culto. Em seu lugar, empregam-se mais frequentemente formas como 4...

#### 4. Colheram as maçãs.

... com sujeito indeterminado pelo verbo na terceira pessoal do plural. Entretanto, formas com sentido genérico, com predomínio do aspecto habitual, tal como em 3b, são muito frequentes na vida pública e costumam ser severamente criticadas pelos adeptos de correntes ultranormativas, dentro e fora das escolas. Mais adiante, retomam-se estes casos, para que se discutam aspectos específicos da relação entre passivas e sujeitos indeterminados e, da regra de concordância número pessoal entre a locução verbal passiva e sujeito que permanece na posição do objeto direto.

Em resumo, no que concerne ao interesse do ensino escolar sobre as passivas, consideram-se os seguintes pontos sujeitos ao controle da norma culta: (i) identificação e classificação do agente da passiva; (ii) emprego da regra de concordância número-pessoal entre o verbo e o sujeito da passiva, especialmente nos casos em que este se preserva na posição estrutural do objeto direto.

### 3.1 *Da origem dos estudos sobre as vozes do verbo*

A intolerância dos normativistas pode servir-nos de alguma utilidade aqui, pois que nos põe a pensar sobre o porquê de se imputarem regras tão rígidas ao uso de uma norma de concordância, a qual, se omitida nas dinâmicas da comunicação, não provocaria qualquer custo. Sua motivação perdeu-se no tempo, inspirada em fatos gramaticais que já não se verificavam no português e nenhuma das demais línguas chamadas neolatinas mesmo à época do processo de sua gramatização, entre os séculos XV e XVI. É no latim, particularmente, nas diferenças entre o latim literário e o latim vulgar, que se encontram os fatos que motivaram o tipo de tratamento dado às passivas pelos normativos. Ressalve-se, oportunamente, que as gramáticas latinas, assim como as suas matrizes antecessoras do grego clássico, eram gramáticas paradigmáticas, organizadas com vistas ao ensino da língua literária, já em prejuízo dos falares coloquiais, sujeitos à deriva da língua e tratados com forte preconceito por parte dos segmentos sociais intelectualizados.

No latim clássico, a sintaxe frasal é organizada em torno do emprego dos casos gramaticais que impõem índices morfológicos (declinações) aos termos de cada SN, conforme a função exercida, ou conforme regência de certos termos

como as preposições (CART et al. [1955]:(1986)). Os verbos têm um sistema flexional extremamente complexo, que envolve quatro conjugações, duas vozes, vários modos e tempos, além de inúmeras formas nominais, formando um sistema morfológico de complexidade ímpar. As diversas declinações dos nomes e o sistema morfológico dos verbos foram dos aspectos mais sujeitos à variação no latim vulgar, da qual resultou um significativo processo de simplificação lexical herdado pelas línguas neolatinas.

Nas línguas neolatinas, assim como na maioria das línguas modernas, os casos gramaticais foram substituídos por cadeias frasais posicionais, nas quais a função sintática de cada SN é interpretada a partir de sua posição estrutural e das relações lógico-semântico-discursivas que mantêm entre si e o contexto de comunicação. Por este motivo, a mobilidade de termos oracionais nestas línguas é sujeita a muito mais restrições do que os de línguas organizadas através de casos gramaticais (como o latim), nas quais a mobilidade não oferece custo de interpretação por estarem, os termos da oração, devidamente marcados com as respectivas declinações. A propriedade sintático-posicional do português explica o custo de interpretação dos  ${}_2\text{SN}_2$  das frases 3a e 3b como sujeitos oracionais, por ocuparem a posição estrutural primariamente destinada ao objeto direto.

Por determinações de ordem cultural, desde as primeiras gramáticas paradigmáticas, a função de *sujeito da oração* tem sido atribuída a nomes que se comportam como figuras interpretadas como agentes da predicação, um papel ativo, portanto, em consonância com a noção de voz ativa do verbo. Já os nomes na função de objeto direto, segundo a mesma esteira cultural, são ditos assumirem o papel de paciente, aquele que sofre a ação praticada pela figura ativa do sujeito. Tais atribuições generalizantes aos papéis exercidos pelo sujeito e pelo objeto direto são, naturalmente, muito controversas, já que o papel que se atribui ao nome dentro da sentença é, de fato, determinado pelo contexto de mundo representado pelo predicador verbal, em uma cadeia de significados e de relações contextuais que, salvo situações específicas, independem de sua posição estrutural, tal como na clássica teoria da valência verbal em LYONS (1977: 434-438) e na concepção de verbo como representação de mundo, em SENNA (2011b: 97-105). Não fora este, todavia, o entendimento com base no qual se fundaram os estudos gramaticais, segundo os quais haveria como se sustentar uma relação direta entre uma dada função sintática e um determinado papel semântico na predicação. No caso das línguas clássicas, isto se estendia, também, aos casos gramaticais empregados como marcadores morfológicos das funções sintáticas exercidas pelos nomes. Deste modo, se, ao sujeito da oração, atribui-se o papel de agente, igualmente o atribuiríamos ao caso nominativo, com o qual se marca o nome expresso na sentença quando em função de sujeito. Já o caso acusativo,

empregado na marcação do nome em função de objeto direto, estaria, por analogia, associado ao papel de paciente, tal como se acreditava devesse ser interpretado o objeto direto. Esta é uma questão de ordem estritamente cultural, em nada determinada por aspectos sintáticos da estrutura da frase (PALMER, 1994:1-21), já que, mesmo nestas línguas, todas as preposições regem casos gramaticais sobre os nomes com que formam locuções e, nestes casos, sua interpretação semântica não está associada a papéis semânticos como os de agente ou paciente.

Todavia, esta interpretação cultural das funções e dos casos gramaticais é um dado forte no uso corrente da língua, fato que exerceu influência na deriva do latim, quando na forma do latim vulgar. Considerem-se, como ponto de partida, as formas oracionais das vozes ativa e passiva no latim clássico (CARL ET AL. [1955]:1986:116), formalmente descritas nas representações de números 5 e 6.

Voz ativa:

$$5. \left\{ \begin{array}{l} \textit{Nominativo} \\ \textit{Agente} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 1\text{SN}_1 \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \textit{Acusativo} \\ \textit{Paciente} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 2\text{SN}_2 \end{array} \right\} V_{\#} \textit{Conjugação ativa}$$

Voz passiva:

$$6. \left\{ \begin{array}{l} \textit{Nominativo} \\ \textit{Paciente} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 2\text{SN}_2 \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{S}_{\text{prep}}[\textit{ab} \\ \textit{Ag. animado} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} \textit{Ablativo} \\ 1\text{SN}_1 \end{array} \right\} V_{\#} \textit{Conj. passiva}$$

$$6a. \left\{ \begin{array}{l} \textit{Nominativo} \\ \textit{Paciente} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 2\text{SN}_2 \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \textit{Ablativo} \\ \textit{Ag. animado} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 1\text{SN}_1 \end{array} \right\} V_{\#} \textit{Conj. passiva}$$

$$6b. \left\{ \begin{array}{l} \textit{Nominativo} \\ \textit{Paciente} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} 2\text{SN}_2 \end{array} \right\} \text{Loc.Verbal}[V_{\#} \textit{Conj. passiva} \text{Aux}[\textit{esse}]_{\#} \text{M.T.A.}]$$

... Ressalve-se de pronto que a passiva latina envolve questões estruturais bem mais complexas do que suas similares nas línguas neolatinas, já a partir do próprio verbo, apresenta duas conjugações completas e diferentes, uma para a voz ativa (que inclui os modos e todos os tempos verbais) e outra para a passiva (que inclui formas específicas para modos e tempos verbais). Não obstante, a conjugação passiva do verbo toma forma nominal (como o participio passado), quando a sentença passiva não apresenta o agente (representação 6b), deste modo demandando o emprego do auxiliar [*esse*] (tal como nas línguas modernas, [*ser*]). O agente da passiva pode ser expresso de duas formas: a primeira, tal como nas línguas modernas, quando o agente é animado (uma pessoa ou ente capaz de praticar o ato expresso: "... *roubado pelo ladrão*"), precedido da preposição [*ab*] ou sua variante [*a*] que imprimem ao verbo o caso *ablativo*; a segunda, quando o agente é inanimado (como o *vento* que derruba um jarro), que vem expresso como uma das circunstâncias da oração, marcada apenas pelo caso *ablativo*, sem preposição (representação 6a).

Mesmo no latim clássico, quando presumivelmente a deriva da língua ainda não imprimira transformações significativas no sistema morfossintático, a construção de estruturas como . . .

$$\left\{ \begin{array}{l} \textit{Nominativo} \\ \textit{Paciente} \end{array} \quad {}_2\text{SN}_2 \right\}$$

. . . presente em todas as formas de orações passivas, gera custo ao falante, especialmente em contextos de fala coloquial. Por força da interpretação cultural que imprime ao *acusativo* relação semântica com o *paciente*, não era incomum empregá-lo em substituição ao *nominativo*, especialmente em casos como em casos como 6b, em que o agente da passiva não é expresso.

Ocorre, além disso, que a deriva sobre o sistema gramatical latino resultou no latim vulgar – a base mais significativa das línguas neolatinas – inúmeras simplificações na morfologia, que viriam a incidir diretamente sobre as formas de expressão da voz passiva. Em primeiro lugar, o verbo cede à tendência de ser empregado como em 6b, na forma nominal, provocando-se, assim, a generalização do uso da locução verbal passiva. Ao mesmo tempo, o complexo sistema de cinco casos gramaticais, já caminhava para sua extinção, sofrendo sistemáticas reduções. O *nominativo* e o *vocativo* fundem-se em um só caso. O *genitivo* (caso aplicado aos termos de natureza substantiva empregados como determinantes de substantivos – tal como no caso das locuções adjetivas contemporâneas), o *ablativo* (o mesmo, tal como nas locuções adverbiais) e o *dativo* (caso do complemento verbal interpretado como *beneficiário*, descrito em LIMA (1978) como objeto indireto propriamente dito) são substituídos por preposições, tal como nos dias de hoje nas línguas modernas. As preposições latinas já regiam casos gramaticais nos nomes com os quais formavam sintagma, de modo que, ao substituí-los no latim vulgar, somente contribuíram para simplificar o sistema, removendo o custo de se ter de aplicar ao nome um caso já pressuposto pela própria preposição. Nos demais casos, o *acusativo* foi tornando-se forma dominante na estrutura da frase. Inicialmente, passa a ser empregado no nome de todas as locuções que substituíram o *genitivo*, o *ablativo* e o *dativo*. Em seguida, já no horizonte das línguas neolatinas que não possuem sistemas de declinações, o *acusativo* domina inclusive o nominativo, demandando, ainda no latim vulgar, estruturas frasais cada vez mais posicionais (COUTINHO, [1938]:1976:33; CINTRA, 2004). Deste processo morfossintático, resultou o sistema de formação da passiva nas línguas neolatinas, que apresenta custo de formação significativamente baixo, com nenhuma determinação de ordem morfológica (exceto a regra de concordância número pessoal, aplicada no verbo) e uma organização sintática não menos simples. Na deriva ocorrida no latim vulgar, todavia, esta simplificação ocorreu de forma gradual, de modo que, em algum momento, quando o emprego de algum caso gramatical era ainda tomado como um dado necessário na estrutura da frase e, a conjugação do verbo na passiva ainda não fora de todo extinta, frases como 6c e 6d . . .

6c.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Acusativo} \\ \text{Paciente} \end{array} \right\} {}_2\text{SN}_2 \left\{ \begin{array}{l} \text{Acusativo} \\ \text{Ag. animado} \end{array} \right\} {}_1\text{SN}_1 \quad V_{\# \text{Conj. passiva}}^{\text{Aux}} [\text{esse}]_{\# \text{M.T.A}}$

6d.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Acusativo} \\ \text{Paciente} \end{array} \right\} {}_2\text{SN}_2 \left\{ \begin{array}{l} \text{Acusativo} \\ \text{Ag. inanimado} \end{array} \right\} {}_1\text{SN}_1 \quad V_{\# \text{Conj. passiva}}$

... poderiam ser produzidas, especialmente quando em contextos de fala em que houvesse o desejo de se empregar um registro de poder, o latim clássico, também chamado literário.

Pois foi, então, esta a origem do sentido normativo no emprego das passivas, ou seja: a generalização do emprego do caso *acusativo*, em detrimento do uso clássico do *nominativo* no sujeito da oração e do *ablativo* no agente da passiva; a perda de referência em frases como 6c e 6d, tendo em vista que em línguas não posicionais dois termos notados com um mesmo caso gramatical anulam a distinção de quem seria o sujeito e agente da passiva; o emprego inadequado das formas verbais, ora resultando em passivas formadas com o auxiliar [*esse*] sem a presença necessária da preposição [*ab*] formando o agente da passiva (6c), ora resultando no emprego da forma nominal do verbo sem o agente da passiva formado por [*ab*] (6d).

Nas línguas modernas que não operam mais com a atribuição de casos gramaticais aos nomes, o tratamento normativo da voz passiva é absolutamente irrelevante, porque o deslocamento do  ${}_2\text{SN}_2$  para a posição estrutural do  ${}_1\text{SN}_1$ , já o faz comportar-se como sujeito – acionando a regra de concordância número pessoal com o verbo – independentemente de sua interpretação semântica. Nestas línguas, os fenômenos morfossintáticos representados em 6c e 6d não existem, assim como jamais se omite a preposição na formação do agente da passiva.

Contudo, tal como no português oral, é frequente o emprego da passiva sem o deslocamento do  ${}_2\text{SN}_2$ , caso em que não raramente se observa grande variação no emprego da regra de concordância número pessoal.

7. Após a inspeção de maturação, é feita  $\text{SN}_2$ [a colheita] $\text{SN}_2$ .

8. Foi lida  $\text{SN}_2$ [a sentença e a sessão foi encerrada] $\text{SN}_2$ .

7a. Após a inspeção de maturação, é feito  $\text{SN}_2$ [a colheita] $\text{SN}_2$ .

8a. Foi lido  $\text{SN}_2$ [a sentença] $\text{SN}_2$  e a sessão foi encerrada.

7b. Após a inspeção de maturação, são feitas  $\text{SN}_2$ [as jornadas de colheitas] $\text{SN}_2$ .

8b. Foram comprados  $\text{SN}_2$ [onze trens novos] $\text{SN}_2$  e outros cinco foram reformados.

7c. Após a inspeção de maturação, é feito  $\text{SN}_2$ [as séries de maturação] $\text{SN}_2$ .

8c. Foi comprado  ${}_{SN2}$ [onze trens novos] ${}_{SN2}$  e outros cinco foram reformados.

As variações no emprego da regra de concordância em 7a, 7c, 8a e 8c apontam para um processo de deriva no conceito gramatical da locução passiva [ ${}_{Aux}$  *Ser*  ${}_{\#MTA}$  *V-do*], à medida que a sua ocorrência sugere estar associada a contextos comunicativos bem determinados, sempre relacionados àquelas distribuições estruturais. No entanto, a perda de clareza semântica na relação número pessoal entre a locução verbal e o sujeito da passiva é, de fato, motivada pela alocação do  ${}_{2SN2}$  fora da posição estrutural do sujeito oracional, rompendo, assim, a expectativa natural de emprego da regra de concordância. Observe-se, então, que, se empregados em situações de fala formal, tais casos de variação podem sujeitar os falantes a custo comunicativo por preconceito sociolinguístico. Este custo comunicativo, bem contextualizado nos respectivos contextos de uso, justifica o tratamento normativo da passiva em contextos de ensino, sem que isto se torne um conteúdo idiossincrásico.

### 3.1.1 Passivas pronominais e sujeitos indeterminados

As variações no emprego da regra de concordância, tal como nos casos assinalados em 7a/7c e 8a/8c, não são casos isolados, podendo ser verificado, também, entre os casos de passiva pronominal (como em 3). A despeito da interpretação passiva que se lhe possa atribuir, não se pode caracterizar a passiva pronominal como uma verdadeira voz passiva, pois que nela não se aplica nenhuma modificação na forma de expressão do verbo. Este caso pode ser comparado ao emprego da voz passiva no latim falado. Ao passo que no caso latino o a questão envolve o emprego de uma forma com interpretação passiva em uma posição estrutural regida pelo caso *nominativo* (normalmente associado ao agente), no caso da chamada passiva pronominal, em português, o problema está no fato de que o  ${}_{2SN2}$  permanece em sua posição estrutural própria do objeto direto (controlada pelo SV), mas, segundo a tradição gramatical, deve ser interpretado como o sujeito da oração, cuja posição, na estrutura posicional da frase, deveria ser anterior ao SV. Em razão disto, é muito frequente que os falantes interpretem o  ${}_{2SN2}$  em passivas pronominais (frase 3), como o objeto direto, deixando, deste modo, de acionar a regra de concordância que se esperaria na relação do sujeito da passiva e o verbo. Neste caso – e somente neste – há como se justificar uma abordagem de sentido normativo no ensino da passiva pronominal, desde que se considere sua aplicação no emprego do código culto padrão do Português oral e escrito.

Haveria, porém, justificativa descritiva para que se considere a passiva pronominal como um caso de passiva sem alçamento do  ${}_{2SN2}$ , assim justificando a existência de tal regra de concordância número-pessoal que é objeto da norma



culta? Vejamos como se comportam tais passivas em confronto com formas de expressão do sujeito em português.

Uma das formas de sujeito desinencial no português é chamada convencionalmente de *sujeito indeterminado*, obtido quando se emprega o verbo na terceira pessoa do plural, tal como em 4, apresentada anteriormente, e 9, a seguir.

9.  $\emptyset_{SN1}$  colheram as flores.

... No português oral do Brasil, existe uma tendência ao preenchimento da entrada vazia na posição estrutural de  ${}_1SN_1$ , através do emprego não anafórico do pronome reto da terceira pessoa do plural, cujo referente, portanto, é um nome situado para além do limite do enunciado, alguém ou algo desconhecido, ou que se deseja omitir (frase 10).

10. Eles colheram as flores.

... Tal pronominalização pode-se justificar muito mais como estratégia para reforçar o caráter indeterminado que se deseja imputar ao sujeito da oração, do que como algum expediente visando a preencher a entrada gramatical do sujeito. Em registros orais de maior formalidade, assim como no português escrito, a pronominalização do sujeito indeterminado dá-se, também, pelo clítico [*#se*].

11. Trabalhou-*se* muito bem nesta colheita.

12. Não *se* paga bem aos trabalhadores do campo no Brasil.

Existe muita semelhança entre as frases 11 e 12, em que a tradição gramatical identifica sujeitos indeterminados pronominais, e a frase 3, que exemplifica uma passiva pronominal. De fato, não há absolutamente nada que as diferencie do ponto de vista estrutural, exceto o fato de que em 3, o verbo controla um  ${}_2SN_2$  na condição de objeto direto, ao passo que em 11 e 12, os verbos não controlam  ${}_2SN_2$  na mesma condição. A interpretação do pronome [*#se*] como índice de sujeito indeterminado ou como pronome apassivador é totalmente idiossincrásica, pois em ambos os casos a condição do sujeito da oração é a mesma: expresso, porém não declarado. Por este motivo, pode-se afirmar que o expediente normativo que determina o emprego da regra de concordância número pessoal entre o verbo e o SN nas chamadas passivas pronominais não tem motivação que a justifique. Ademais, a norma em nada contribui para a compreensão do fato de que a retirada do [*#se*] em frases como 3 produz, automaticamente, uma oração com sujeito indeterminado desinencial (tal como em 4).

O sentido normativo do ensino das estruturas passivas não tem qualquer justificativa outra, que não a arbitrariedade do padrão culto da língua, ou melhor, dos segmentos culturais que perpetuam a memória de um registro

linguístico compilado à imagem do latim clássico, com vistas a formar certa elite autoproclamada intelectual. Ainda que conscientes desta natureza arbitrária, entretanto, não é possível desprezar o fato de que o emprego de formas variantes da regra de concordância número pessoal em estruturas passivas (tal como em 7a/7c e 8a/8c) é sujeito a severo preconceito social em certos contextos comunicativos. Deste modo, e assim justificado ao aluno, o conhecimento sobre as condições de uso da passiva em registros formais da língua portuguesa é necessário, porém, não com cunho impositivo, meramente destinado à realização de exercícios, desvinculado de contexto e focado na regra em si.

Para além dessa questão específica do uso da concordância número pessoal, as estruturas passivas, tomadas como fenômeno gramatical numa perspectiva mais ampla, envolvem outras questões não arroladas na cultura normativa e que trazem um impacto muito significativo no uso da língua.

### 3.1.2 Passivas e transitividade verbal

Certas sub-classes de verbos apresentam a possibilidade de rotação dos termos de sua transitividade na posição estrutural do sujeito da oração. A subclasse dos verbos causativos, por exemplo, é um bom exemplo disto, tal como se demonstra nas frases a seguir.

13. O agricultor desavisado *quebrou* um dos vasilhames de estanho com o ancinho.

13a.  ${}_1\text{SN}_1[\text{agente}] \text{ V } {}_2\text{SN}_2[\text{paciente}] \text{ }^{\text{SPrep}}[\text{prep } {}_3\text{SN}_3[\text{instrumento}]]$

14. Um dos vasilhames *quebrou* com o ancinho.

14a.  ${}_2\text{SN}_2[\text{paciente}] \text{ V }^{\text{SPrep}}[\text{prep } {}_3\text{SN}_3[\text{instrumento}]]$

15. O ancinho *quebrou* um dos vasilhames.

15a.  ${}_3\text{SN}_3[\text{instrumento}] \text{ V } {}_2\text{SN}_2[\text{paciente}]$

16. Um dos vasilhames *quebrou*.

16a.  ${}_2\text{SN}_2[\text{paciente}] \text{ V}$

As frases 13 a 16 não apresentam fenômeno descritivo merecedor de destaque, se considerarmos tão somente suas respectivas estruturas formais. Entretanto, observando-se suas configurações lógico-semânticas, constata-se que, apesar de todas apresentarem sujeito oracional expresso, apenas 13 revela a figura agentiva na transitividade verbal. Verifica-se, também, que, uma vez extraído da posição de sujeito oracional, o  ${}_1\text{SN}_1$  não pode ser mais incluído na sentença em nenhuma outra posição, de modo que, em 14, 15 e 16, encontram-se sentenças em que a informação relativa ao agente, ou seja, uma figura primária

da transitividade de  $\vee$ [*quebra*]-, é tomada como inexistente. Nem todas as culturas admitem frases como 15, em que a alocação do  ${}_3\text{SN}_3$ [*instrumento*] na posição do sujeito da oração imprime-lhe a interpretação de agente, fato paradoxal, pois, salvo em caso de objetos automatizados, instrumentos não têm propriedades agentivas. Contudo, mesmo nas culturas mais cartesianas, verificam-se frases como 14 e 16, admitindo-se até mesmo a existência no léxico de dois verbos, um transitivo (como em 13) e outro intransitivo (como em 14 e 16).

Comparando-se casos como estes ora descritos e a passiva apresentada na forma como em 2a, constata-se haver a mesma forma estrutural e lógico-semântica, à exceção da forma verbal, simples em 13 e 15, e composta, em 2a. É fato, também, que 2a pode desdobrar-se em uma oração em que o agente seja expresso pelo chamado agente da passiva (como em 2), ao passo que 14 e 16, como já dito anteriormente, não podem se desdobrar em frases que expressem o agente, ao menos na forma de um agente da passiva. Tais semelhanças e especificidades entre estas frases tipificam uma situação que é generalizada na língua portuguesa e em diversas outras, qual seja: *estruturas passivas podem ser encontradas tanto nas formas da voz passiva, quanto em frases na voz ativa na qual a função de sujeito seja exercida por um termo com papel de paciente na transitividade verbal.*

Do ponto de vista descritivo, o fato gramatical relativo às estruturas passivas envolve um conceito de gramática, baseado no princípio de que certos predicadores verbais admitem que os termos pacientes de sua transitividade possam ser empregados na função de sujeito da oração, sem prejuízo de sua interpretação como tal, ou seja, pacientes. A análise deste fenômeno e a investigação das sub-classes de verbos que admitem cada um dos tipos de estruturas passivas caracterizam um tipo de abordagem dos fatos da língua materna que pode ser desenvolvida na educação básica, especialmente no ensino médio, com sentido claramente descritivista pós-estruturalista. Observe-se não pesar sobre a atividade nenhum objetivo taxionômico (o que fá-la-ia retornar a um sentido normativo ou estritamente descritivista), porém, um objetivo especulativo, voltado à descoberta de funcionalidades expressivas da língua, um instrumento do qual dispor em práticas de leitura e produção de textos. No momento em que se aponta aqui uma prática descritivista pós-estruturalista de abordagem de um fato gramatical no ensino básico, melhor se percebe o inconveniente da divisão curricular entre a língua materna e a produção de textos. Que sentido pode haver em um processo de investigação que se baste em identificar um punhado de formas gramaticais e em delimitar conjuntos de verbos? Pois é o que se faz quando uma abordagem descritiva não aponta diretamente para a situação comunicativa em que se torna uso corrente, matéria viva, um texto, portanto. E podemos ir ainda além: a

aplicação de práticas descritivistas em unidades textuais contribui para que se dê sentido ao fenômeno tratado, porém não necessariamente tem sentido discursivo propriamente dito. O sentido discursivo está um passo adiante, ao qual não se chega de forma conveniente sem o passo anterior, que é a descoberta das funcionalidades do sistema gramatical.

O sentido discursivo de práticas descritivas busca identificar o impacto das estruturas gramaticais no processo de comunicação, particularmente, no que se refere ao efeito produzido pelo tipo de texto que é expresso. Na ordem do discurso, o sistema gramatical é subordinado às intenções comunicativas e aos contextos de uso, de modo que a natureza das questões que se colocam na prática de investigação linguística toma uma fisionomia diferente da que rege as questões do ponto de vista estritamente descritivo. O caso das estruturas passivas é um bom campo para exemplificar esta diferenciação.

Do ponto de vista discursivo, é possível que o efeito comunicativo desejado em uma estrutura passiva seja o deslocamento do foco narrativo para a figura do agente, que, exceto no caso da passiva pronominal, assume uma posição topical na sentença. Entretanto, o maior impacto na comunicação dá-se a partir do fato de que o agente, ou vem expresso na forma de uma estrutura similar a um termo assessório (no caso no agente da passiva), ou está de fato omitido. Embora nas práticas descritivas seja o paciente o objeto central de análise, nas práticas de análise discursiva é justamente o sujeito omissivo que se torna o foco da questão: *quando e por quê torna-se comunicativamente relevante a estratégia de se suprimir ou mascarar a figura do agente?* A partir deste ponto de vista, centrado na situação do agente, volta à tona a relação de proximidade entre as estruturas passivas e os casos de sujeitos indeterminados, como no português. Atrás já se havia destacado aqui que a passiva pronominal e o sujeito indeterminado por [#se] em certo ponto somente se fazem diferenciar por motivos estritamente normativos, pois que no uso coloquial da língua não se pode distinguir quando o falante intenciona exprimir uma passiva ou um sujeito indeterminado.

Na realidade, o ponto em comum entre as estruturas passivas e as frases com sujeito indeterminado é justamente a *omissão da figura do agente*, fato que passa a exigir do interlocutor a memória de que no contexto lógico-semântico da transitividade verbal consta uma figura agentiva necessária, apesar de omissa, ou mascarada na condição de termo assessório. Este é o evento de interesse discursivo. A omissão do agente aumenta o custo, para o interlocutor, de identificar a autoria do fato expresso no texto, custo este que, muitas vezes, pode ser do interesse do emissor. Considere-se, a título de exemplo, a cadeia de frases a seguir, como parte de um único discurso de caráter legal, que tem

por contexto uma audiência judicial em que certo advogado narra sua versão sobre os atos cometidos pelo réu por ele defendido.

17. Às 16h, a vítima, Sr. Carlos (...), encontra-se em seu apartamento, segundo dizem, morta a cerca de dois dias.

18. Meu cliente, Meritíssimo Juiz, afirma ter estado fora do Rio de Janeiro desde um dia antes do acontecimento.

19. Eis a arma que cometeu o crime, Senhores Jurados.

20. Em quinze de fevereiro daquele mesmo ano, o Sr. Carlos (...) compra a arma do crime para si mesmo e a leva para casa.

Na cadeia de frases 17 a 20, a figura da vítima, revelada com nome e sobrenome, é citada duas vezes, ambas nominalmente, na situação de agente e sujeito gramatical. Em 20, além de se focar a vítima na condição de agente, observe-se, atribui-se a ela mesma o ônus de ter adquirido o instrumento que a matou. O réu é citado uma única vez, anonimamente denominado “*meu cliente*”, em frase cuja transitividade nada reporta ao crime, de modo que em nenhum momento sua pessoa transita sequer entre frases em que possa ser confrontado com algum papel na situação que resultou no assassinato. Assim, ao afastá-lo do crime pelas construções sintáticas, o advogado busca minimizar a evidência de que o único álibi de seu cliente é sua própria afirmação de estar fora da cidade no momento do crime. E na única frase em que há menção ao crime propriamente dito – ao ato criminoso – é o instrumento, “*a arma*”, em posição topicalizada, que ocupa a função de sujeito da oração, de modo a induzir que se a tome como agente.

Existem inúmeros contextos comunicativos e, conseqüentemente, inúmeros gêneros textuais, em que o emprego intencional de estruturas passivas e sujeitos indeterminados é recurso estratégico em certas intenções comunicativas. Uma abordagem de tais estruturas na educação básica, que tenha por objetivo explorar os efeitos comunicativos derivados de sua aplicação em diferentes tipos de gêneros textuais, caracteriza uma abordagem com sentido verdadeiramente discursivo. Neste caso, ressalvo, não é possível desenvolver uma abordagem com sentido discursivo de tais fatos textuais, sem que se tenha em paralelo, e no mesmo projeto curricular, uma abordagem com sentido descritivista dos fenômenos gramaticais que proporcionam os efeitos textuais.

Por extensão, tratando-se da união entre sentidos descritivista e discursivo no ensino de língua materna, como não estendê-la ao campo da literatura? De que outra forma compreender a angústia do poeta, face à consciência dolorosa de que a poesia escapole à razão e o aprisiona, passivo e impotente.

*Na orla do vento movem  
Seus corpos mortos as folhas  
E ora das árvores chovem,  
Ora onde inertes não movem  
A chuva do Outono molha-as.*

*Não há no meu pensamento  
Vontade com que o pensar,  
Não tenho neste momento  
Nada no meu pensamento:  
Sou como as folhas no ar.*

*Mas elas certo não sentem  
Esta mágoa inteira e funda  
Que meus sentidos consentem.  
Da minha mágoa profunda.*

Fernando Pessoa

### 3.1.3 Repercussões sobre o campo curricular

A reunião dos sentidos descritivos relacionados ao tratamento das estruturas passivas, tal como demonstrado neste breve estudo, auxilia-nos a argumentar em favor da não segmentação da área de língua materna e literatura enquanto domínio curricular na educação básica, particularmente no ensino médio. Do mesmo modo que o sentido discursivo contribui para que se possa atribuir sentido pragmático às questões de ordem teórico-descritiva, relacionadas aos fatos de gramática, assim também contribuem as práticas de produção e interpretação de textos, sem as quais nenhum sentido pragmático pode verdadeiramente se realizar. Paralelamente, através do estudo do fenômeno literário, acrescenta-se ao estudo dos fatos da língua sua situação nas culturas e nos tempos que, ao longo da história, fazem da língua a mais fidedigna memória social. Ressalve-se, porém, que tal unidade se institui, de fato, na formação inicial do professor, motivo pelo qual as discussões acerca do formato que venha a ter área de língua materna e literatura na educação básica inicia-se no projeto curricular dos cursos de letras.

De certo, o que se apresente com maior dificuldade para a implementação de um programa curricular que preze a reunião dos sentidos descritivos e das áreas curriculares de descrição, texto e literatura, venha a ser este exercício nem sempre cultivado, nas escolas ou universidades, de se tomar de um determinado fenômeno (como, aqui, as estruturas passivas) e submetê-lo a diferentes olhares, sem perder de vista que se trata de um único fenômeno. A dificuldade subjacente a este tipo de abordagem fenomenológica resulta do modo como, ordinariamente, as práticas de produção de conhecimento nos formam a todos: centrados no objeto em si, ou melhor, no ponto de vista pelo qual se toma do objeto em si mesmo. Esta dificuldade é, por sua vez, a causa de uma outra, a dificuldade tremenda que temos, enquanto professores, de perceber o impacto daquilo que ensinamos na vida pública dos alunos, ou melhor, dos futuros cidadãos. Esta cadeia de dificuldades exerce um papel um interditante, capaz de paralisar qualquer reforma curricular que, de fato, avance no sentido formativo da educação em letras, com vistas à idealização de um programa de letramento, especialmente para a educação de ensino médio, na qual a área de língua materna envolve o estudo dos fatos gramaticais, a produção e a interpretação de textos e a literatura.

## 4 Conclusão

Ao longo deste texto, discutiram-se algumas das questões relacionadas ao campo curricular de língua portuguesa e literatura na educação básica, focalizando particularmente os seus três últimos anos, correspondentes ao ensino médio. Salvo pequenos ajustes, o currículo do ensino médio não sofreu alterações, nem mesmo em áreas que foram objeto das mais significativas mudanças epistemológicas, como as Letras. Apesar disto, no entanto, observa-se uma tendência à segmentação da área de Língua Portuguesa em três disciplinas distintas e isoladas – língua portuguesa, produção de textos e literatura brasileira –, cuja origem pode ser encontrada no processo de formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura em letras.

No que tange às práticas de descrição gramatical no ensino básico, é possível caracterizá-las a partir do sentido através do qual se compreende sua finalidade formativa. Discriminaram-se aqui três sentidos de práticas descritivas, que definem três tipos de objetivos de ensino: o sentido normativo, associado à cultura prescritivista da tradição clássica, não só na educação, mas na ciência como um todo; o sentido descritivista, associado à cultura ultra-racionalista do século passado, fortemente influenciado pelas pesquisas sobre a inteligência humana, e; o sentido discursivo, derivado do abalo na crença em sistemas ideais e estáveis, em favor de sistemas em desenvolvimento e sujeitos à interferência de fatores ligados ao uso pragmático. Como os vários movimentos pós-estruturalistas resultaram em práticas linguísticas distintas, optou-se por dividi-los entre práticas de sentido descritivista pós-estruturalista, envolvendo a linguística do texto e as correntes da teoria da gramaticalização, e práticas discursivas propriamente ditas, envolvendo os estudos em pragmática do discurso. Tais sentidos muitas vezes se confundem na prática docente, em virtude de estarem associados não somente a valores acadêmicos, porém, a opções e crenças vinculadas às culturas sociais. Por este motivo, práticas descritivas derivadas da tradição clássica não devem se confundir com práticas prescritivas derivadas do sentido normativo que a elas tem sido comum atribuir-se. Do mesmo modo, práticas descritivas de cunho discursivo podem tomar fisionomia prescritiva e classificatória, caso a elas se imponha um sentido normativo.

O tratamento das estruturas passivas no português permitiu-nos comprovar que, no interesse da formação do aluno, todos os sentidos descritivos podem, e devem, ser explorados no ensino. Observou-se que, mesmo o sentido normativo, não pode ser desprezado, à medida que o emprego da regra de concordância número pessoal nas passivas pronominais, ainda que arbitrário, é sujeito a condições de uso em certos registros e contextos comunicativos que sujeitam o falante a forte preconceito e custo comunicativo. Já no campo discursivo,

tanto no sentido descritivo pós-estruturalista, quanto no pragmático discursivo, observou-se que as estruturas passivas são um fenômeno gramatical bem mais amplo do que o que se considera exclusivamente a partir das vozes do verbo. Tais estruturas derivam de dinâmicas de rotação e omissão de elementos da transitividade de certos verbos, com vistas a regular a percepção do falante quanto à figura do *agente*. Neste sentido, demonstrou-se que a descrição gramatical constitui um recurso relevante para a compreensão de dinâmicas discursivas, de modo que se justifica tratá-los concomitantemente em sala de aula.

Concluindo, então, propõe-se que divisões na área curricular de língua materna e literatura não têm motivação relevante e incorrem em prejuízo para a formação do aluno, uma vez que os sentidos descritivos e os objetivos de ensino necessitam uns dos outros para que se obtenha um sentido formativo vinculado à experiência escolar. A unidade na área dependerá, no entanto, de um processo análogo nos cursos de formação inicial em Letras, desde os quais se desenvolvem os futuros professores de língua e literatura.

## Referências

- ALI, M.S. Gramática secundária da língua portuguesa. Rio: Melhoramentos. s/d.
- AUROUX, Sylvain. 1992. A revolução tecnológica da gramatização. Tradução para Língua Portuguesa: Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP.
- BALTLLORI, M.; HERNANZ, M. L.; PICALLO, C.; ROCA, F. 2005. Grammaticalization and parametric change. In: Grammaticalization and parametric variation. P.: 1-26. Oxford: Oxford University Press.
- BECHARA, E. 1976. Moderna gramática portuguesa. São Paulo: Nacional.
- CARRUTHERS, M. 2011. The Craft of Thought: Meditation, Rhetoric, and the Making of Images. 400-1200. 1998. Tradução para a língua portuguesa: José E. Maiorino. Campinas: UNICAMP.
- CART, A.; GRIMAL, P.; JAMAISON, J.; NOIVILLE, R. 1986. Grammaire latine. 1955. Tradução para a língua portuguesa : Maria Evangelina V. Nova Soeiro. São Paulo : T.A. Queiroz, USP.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. História, Franca, v. 23, n. 1-2, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742004000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742004000200003>.



CHOMSKY, N. 1966. Aspects of the theory of syntax. Tradução para a língua portuguesa: José Antonio Meireles; Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Almeida. 1978.

CINTRA, G. 2004. A flexão nominal em Mattoso Camara e outras análises. In: DELTA. v. 20 espec. p.85-104. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502004000300008>. Acessado em: 28/08/2012.

COUTINHO, I. de L. 1938. Pontos de Gramática histórica. Reedição: Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1976.

CUNHA, C. 1976. Gramática da língua portuguesa. Rio de Janeiro: MEC/FENAME.

CUNHA, M. V. da. 2004 Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. In: Revista Brasileira de Educação. Abril, n.25, p.116-126. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100011>. Acesso em: 16/08/2012.

DOSSE, François. 1991. Histoire du structuralisme. Vols. 1 e 2. Tradução para o Português: Álvaro Cabral. Campinas: Ed.UNICAMP.

FREIRE, P. 1968. Pedagogia do oprimido. Reedição: São Paulo: Saraiva. 2012.

GONÇALVES, S. 2007. Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola Editorial.

HJELMSLEV, L. 1963. Prolegomena to a theory of language.. Tradução para a língua espanhola: José Luis Dias de Liaño. Madrid: Gredos. 1971.

KOCH, I. (2009) Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes.

LIMA, R. 1978. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: José Olympio.

LABOV, W.; WEINREICH, W.; HERZOG, U.; MARVIN, I. 1968. Empirical foundations for a theory of language change. Tradução para a língua portuguesa: São Paulo: Parábola. 2006.

LUCESI, D. 2004. Sistema, mudança e linguagem. São Paulo: Parábola.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I. S.; FARIA, I. H. 1983. Gramática da língua portuguesa. Coimbra: Almeida.

LUFT, C. 1979. Nova gramática brasileira. Porto Alegre, Globo.

LYONS, J. 1977. Semantics. Vol. 2. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: Revista Brasileira de Educação. Abril, 2012, vol.17, no.49, p.39-58. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Acessado em: 28/08/2012.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. 2000. Conocimiento y cambio: lós modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Tradução para a língua portuguesa: Ana V. Fuzatto. São Paulo: Moderna.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. In: Educação e Pesquisa, Abril, 2011, vol.37, no.1, p.121-140. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. Acessado em: 28/08/2012.

NEVES, M. H. 1987. A Vertente Grega da Gramática Tradicional. Reedição: São Paulo: Unesp. 2005.

OITICA, J. 1955. Uma gramática: crítica ao Prof. Silvio Elia. Rio de Janeiro: Melhoramentos.

PALMER, F. R. 1994. Grammatical roles and relations. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. In: Revista Brasileira de Educação. Dezembro, 2011, vol.16, no.48, p.695-716. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300009>. Acessado em: 28/08/2012.

PESSOA, F. 1994. Novas poesias inéditas. In: Fernando Pessoa – obra poética. Rio de Janeiro.

PETRUCI, M. G. R. M. 1994. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. In: Paidéia (Ribeirão Preto), Fevereiro, nº.6, p.9-25. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>. Acessado em: 28/08/2012..

SCHMIDT, S. 1978. Texttheorie: Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. 1973. Tradução para a língua portuguesa: Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira.

SENNA, L. A. G. 2007. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e da educação. In : DELTA. 23(1). P. 45-70. São Paulo : PUC-SP.

SENNA, L. A. G. ; GLAT, R. ; MAGALHÃES, E. ; GIGANTE, L. 2009. Helena Antipoff (1892-1974) Une femme en avance sur son temps, pionnière de

l'Éducation Spéciale. In : HOUSSAYE, Jean. (Org.). Femmes pédagogues - Du XXe. au XXIe. siècle. Vol. 2; 1 ed. Paris: Éditions Fabert.

SENNA, L. A. G. 2011. Complexidade lexical e teoria de classe de palavras. Vol. 1: Teoria geral de classes de palavras. Curitiba,PR: IBPEX.

SENNA, L. A. G. 2011b. Complexidade lexical e teoria de classe de palavras. Vol. 3: Complexidade lexical e subclassificação de palavras: os verbos. Curitiba: IBPEX.

SILVA NETO, S. 1957. História da língua portuguesa. Reedição: Rio de Janeiro: Presença. 1979.

TIRAMONTI, G. 1997. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. In: Revista da Faculdade de Educação, Janeiro, vol.23, n<sup>o</sup>.1-2. ISSN 0102-2555. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>. Acessado em: 28/08/2012.

TRAVAGLIA, L. C. 2003. Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez.

---

Recebido em: 04/09/2012

Aceito em: 05/02/2013

---