

## ABORDAGEM MULTISSISTÊMICA DA LÍNGUA E EPISÓDIOS DE CONSTRUÇÃO DA CONCORDÂNCIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA<sup>1</sup>

*Multissystemic approach and aspects of agreement in acquisition of written  
language*

Edilaine Buini<sup>i</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é explorar algumas evidências da língua como multissistema complexo (CASTILHO, 2009), a partir de dois dados de aquisição de sua modalidade escrita: um texto escrito por uma criança de 7 anos (2º ano do Ensino Fundamental) e outro, por uma criança de 11 anos (6º ano do Ensino Fundamental). O primeiro dado chama a atenção para questões da concordância verbal e, o outro, para a questão da concordância nominal. Os dois textos foram selecionados qualitativamente, a partir da busca de marcas de reelaboração e de construção de cadeia anafórica que possibilitassem formular hipóteses sobre a atuação de diferentes componentes linguísticos (gramaticais, discursivos e semânticos) que são acionados para a construção da concordância. Esse fenômeno é tratado do ponto de vista funcionalista-cognitivista, evidenciando-se o tratamento da concordância no campo discursivo/semântico, e não apenas no domínio exclusivo da gramática, como tradicionalmente se faz. Os dois dados analisados dão suporte para evidenciar a pertinência teórica da abordagem multissistêmica da língua e, conseqüentemente, essas análises podem facilitar o entendimento de outras ocorrências no âmbito do processo de aquisição da escrita

**Palavras-chave:** Abordagem multissistêmica da língua. Aquisição da escrita. Concordância verbal. Concordância nominal.

**Abstract:** Our objective is to explore evidences of language as a complex multisystem (CASTILHO, 2009), in the field of written language acquisition. Two cases will be presented: one concerning issues of verbal agreement and, another, concerning nominal agreement, both qualitatively selected. Through signs of reelaboration and according to the anaphoric chain of the text, hypotheses are formulated about the different linguistic components (grammatical, semantic and discursive) triggered by the child, as the text is being written. Treating the agreement in the discursive/semantic field, within a cognitive-functional theoretical frame, means to go beyond this phenomenon of the exclusive domain of grammar. Therefore, relating the multissystemic approach of language to the data is relevant, as some of the issues of its theoretical pertinence are made evident. Besides, it helps to organize theoretically the teachers and scholars involved in teaching the mother language, when they face unanticipated occurrences.

**Keywords:** Multissystemic approach of language. Written language acquisition. Verbal agreement. Nominal agreement.

<sup>1</sup> Agradeço ao professor Ataliba Teixeira de Castilho a leitura de uma versão anterior. O conteúdo do artigo é, porém, de minha inteira responsabilidade.

## Introdução

Este capítulo tem como objetivo falar sobre abordagem multissistêmica da língua (CASTILHO, 2009 a/b), teoria muito recente originária da corrente funcionalista dos estudos linguísticos, a partir de dois episódios singulares de aquisição da linguagem, os quais envolvem a construção da concordância verbal e nominal. A concepção de linguagem aqui adotada pressupõe a dinamicidade da língua e de seus sujeitos que se inter-relacionam com e através dela. A língua não é uma construção linear, sequencial, mas um sistema complexo, segundo também pressupõe a abordagem multissistêmica.

Importante enfatizar que este texto não pretende abordar a aquisição da escrita de forma ampla ou geral, muito longe disso, aliás. Apenas busca argumentos para ressaltar a relevância da abordagem que defende, em um momento “fotográfico” do processo de aquisição da escrita de duas crianças, cada uma em uma série que marca o início de uma etapa escolar [1ª série do ensino fundamental I (atual 2º ano) e 5ª série do ensino fundamental II (atual 6º ano)]. Os dois dados, produzidos no ambiente escolar, analisados em estudos anteriores (o do fundamental I, em Buin 1997 e Abaurre 1997; o segundo, em Buin 2004), estão a serviço de apontar a pertinência de olhar os fenômenos linguísticos sob uma nova perspectiva.

A abordagem multissistêmica da língua vem ao encontro da necessidade de um ensino de língua materna que considere a sua complexidade. Os dados revelam conhecimentos linguísticos que a criança opera no momento em que produz um texto, que não se limitam a aspectos sintático e gramatical (mais tradicionalmente valorizados no contexto de ensino formal de Língua Portuguesa), mas abrangem também aspectos semânticos e discursivos.

### 1. Concepção de linguagem e abordagem multissistêmica

A linguagem, em concordância com a abordagem multissistêmica, é essencialmente dinâmica e se transforma constantemente ao mesmo tempo em que tem a capacidade de transformar. Modifica os que a utilizam e, ao mesmo tempo, é modificada por eles (Cf. BUIN, 2002). Longe de ser um código ou tão somente instrumento para comunicação, é uma propriedade mental em constante processo de construção.

Assim, para se falar em aprendizagem da escrita, considera-se a linguagem construída nesse processo pelo sujeito que também está se construindo, e pelo *outro*, *co-partícipe* do processo. Franchi (1977), embora muito conhecido por grandes produções na tradição gerativista dos estudos

linguísticos, foi quem nos ensinou e sempre enfatizou que a linguagem é uma *atividade*, na qual sujeito e interlocutores têm participação ativa.

O autor (op. cit.) destaca, na atividade da linguagem, os processos de interação social, onde se *dicionariza* o significado dos elementos lexicais, onde as expressões se conformam a princípios e regras de construção, onde se organizam os sistemas de representação dos quais servem os falantes para interpretar essas expressões, onde se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a situações de fato. É ainda na interação social, conforme destaca o autor, que o sujeito se apropria do sistema linguístico, *no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores* (p. 12).

Nem o sujeito é passivo, nem o outro é estável: os dois são ativos. Nesse espaço interativo, a linguagem está sujeita a regras que se constituem como uma “práxis”. O sujeito se apropria do sistema linguístico e nele se constitui e sua atividade não se reduz a reprodução de esquemas prévios. Em cada momento, como lembra Franchi, um trabalho de reconstrução.

Posteriormente, Geraldí (1993, p.17), preocupado com questões relacionadas ao ensino de escrita, enfatiza que aprender linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem, pois

(...) compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a fórmula do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Em textos de aprendizes de escrita, é possível capturar marcas de reelaboração que neles aparecem, que são visíveis e, por isso, dão indícios de mecanismos complexos que o sujeito aciona ao elaborar seu texto, os quais envolvem **fazer-se compreender para o outro**. Nesse intuito, o sujeito aciona todos os sistemas linguísticos: gramaticais, semânticos, discursivos e lexicais, todos articulados juntos e ao mesmo tempo, conforme nos esclarece a abordagem multissistêmica da linguagem.

### 1.1. Abordagem multissistêmica da língua

Castilho (2009), autor que elabora para os estudos linguísticos a abordagem multissistêmica da língua, enfatiza que, tradicionalmente, tanto os formalistas quanto os funcionalistas costumam eleger um sistema central para a língua, o qual, por estipulação teórica, determinará os demais sistemas.

Conforme enumera o autor, os gerativistas elegem para o trono a sintaxe; os neogramáticos, a fonética; os estruturalistas, a fonologia; os funcionalistas, o discurso e a semântica. Baseado nisso e inspirado em Humboldt (1836, 1990), Morris (1938), Franchi (1976), Halliday (1985), Nascimento (1993, 2005), Castilho questiona o motivo pelo qual se tem historicamente afirmado que a língua dispõe de um sistema central: “que percepção epistemológica está por trás dessa postulação?”. O autor chega então à conclusão de que formalistas e funcionalistas, considerados tão diferentes, compartilham na verdade de uma mesma percepção linearizada da língua, cujas categorias se acomodam em camadas, ou níveis ou hierarquias.

Os estudos sobre oralidade (KOCH, 1997; KOCH & JUBRAN, 1996), sobre os processos de aquisição da escrita (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABISON, 1997; BUIN, 2002) e aqueles envolvendo sujeitos afásicos em reconstituição da fala e/ou da escrita (COUDRY, 1996), desestabilizam totalmente a percepção linear da língua, constituída por realidades que se sucedem no tempo. O texto materializado em sua modalidade escrita pode nos dar a falsa impressão de que foi construído em uma organização linear - cada elemento linguístico pensado e organizado sucessivamente.

Porém, se a atenção estiver voltada para o processo, para aquilo que as pesquisas citadas nos mostram via análise de dados, não podemos aceitar que nossa mente funcione por meio de simples impulsos sequenciais. Pior ainda é considerar “patológicos” os sujeitos cuja aquisição da escrita não segue um caminho linear, de enunciados muito simples a outros muito elaborados. Textos aparentemente sem sentido revelam sujeitos tentando se fazer entendidos a partir de uma exteriorização de hipóteses do funcionamento da língua. O processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem se inicia, em muitos casos, de forma complexa e não linear<sup>2</sup>.

As falas documentadas pelos estudos envolvendo a oralidade (Projeto NURC) permitem a observação do movimento da conversação: projeção de turnos, abandono do que estava sendo dito e mudança temática, repetição do que foi dito, retomada do tema abandonado, e assim por diante. Isso era equivocadamente considerado uma espécie de *desordem mental*. Da mesma forma, dados de aquisição da escrita podem ser reveladores da variedade de sistemas que se aciona no processo de construção daquilo que será tomado definitivamente como regra.

Tanto alguns dados de aquisição da escrita quanto o próprio funcionamento da oralidade parecem “requisitar” uma teoria que considere,

---

<sup>2</sup> Ver análises em Buin (2002) e Buin (2003).

sobretudo, o aspecto dinâmico da linguagem humana, que envolve a *criatividade* dos sujeitos (FRANCHI, 1987). É nessa perspectiva que Castilho (2004, 2009) propõe uma concepção de língua como um *multissistema dinâmico*, sugerindo a existência de quatro sistemas autônomos: léxico, semântica, discurso e gramática. Desestabiliza, dessa forma, a noção de que existiria um sistema central comandando um suposto funcionamento linear da língua.

Segundo essa nova abordagem, nenhum dos quatro sistemas é central e nenhum determina o outro. Cada um é configurado por um conjunto de categorias, suficientemente fortes para representar os processos e os produtos de que esses sistemas são feitos: (i) léxico e lexicalização, (ii) semântica e semanticização, (iii) discurso e discursivização, (iv) gramática e gramaticalização.

O Léxico, segundo Castilho (op.cit.), é o conjunto de características prévias à enunciação, com base nas quais construímos os traços semânticos inerentes, ou seja, *um conjunto de traços semântico-cognitivos, não um conjunto de palavras, que é o dicionário da língua*. Combinando as características e traços de diferentes modos, obtemos os itens lexicais prototípicos, que serão realizados no dicionário da língua como nome, verbo, adjetivo, artigo, advérbio, conjunção e preposição. *Lexicalização* é, então, o processo de criação de itens, dispostos com mais ou menos clareza nas classes de palavras ou categorias lexicais.

A Semântica, por sua vez, é criação dos significados baseadas em estratégias cognitivas tais como o emolduramento da cena, a hierarquização de seus participantes, a organização do campo visual, a movimentação real ou fictícia dos participantes, sua reconstrução pela metáfora e pela metonímia. Daqui resultam os sentidos lexicais (dêixis, referência, predicação), os significados composicionais (derivados da composição de palavras) e as significações pragmáticas (inferência, pressuposição). A *semantização* é, portanto, o processo de criação de sentidos.

O Discurso é para Castilho (2004, 2009) uma sorte de contrato social que estabelecemos linguisticamente, de que decorrem os usos linguísticos, concretizados no texto. Esse sistema está fulcrado no eixo dêitico, isto é, na instanciação das pessoas no discurso e em sua localização no espaço e no tempo. Satisfeitas essas condições prévias, dá-se a interação por meio de estratégias pragmáticas que nos revelam as categorias discursivas de turno conversacional, tópico, foco, unidades e nexos textuais. *Discursivação* é, então, o processo de articulação social e de criação do texto que daí resultará.

A Gramática é definida por Castilho como um conjunto de estruturas razoavelmente cristalizadas, ordenadas nos subconjuntos da morfologia, fonologia e sintaxe, e governadas por regras de determinação interna. Essas estruturas se expressam por meio das categorias gramaticais, definíveis em

termos de classes (palavras, sintaxe, sentença), relações (regência, concordância, colocação) e funções (construção de tópicos, organização das estruturas argumentais, adjuntos). A regularidade das categorias gramaticais tem sido comumente reconhecida, mas isso não exclui que a instabilidade é constitutiva da estrutura gramatical. Assim, *gramaticalização* é o processo de criação das estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas.

Castilho prevê teoricamente a existência de um *dispositivo sócio-cognitivo* que rege os quatro sistemas e opera sobre a língua, ativando/reativando/desativando suas propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais. O ponto central da proposta é que os quatro sistemas linguísticos são governados por esse dispositivo, que tem caráter pré-verbal. Ele é *social* porque é baseado em uma análise continuada das situações que ocorrem em um ato de fala, e é *cognitivo* porque lida com categorias cognitivas: visão, espaço, tempo, movimento.

Além de os quatro sistemas serem articulados pelo princípio sócio-cognitivo, são organizados pelo que Castilho (1998, 2004), baseado nos estudos da análise da conversação, chama de *princípio da projeção* (1998/2004), entendido em seu sentido corrente como “lanço, arremesso”. Ao longo de uma conversa, o interlocutor sempre projeta o próximo movimento verbal, tentando imprimir o rumo da conversação, ao mesmo tempo em que tenta entrar no papo, produzindo até comentários rápidos. A atuação do princípio da projeção no sistema do Discurso resulta na construção do texto (JUBRAN & KOCH, 2006). Mas esse princípio, segundo Castilho (2009b), não se esgota no domínio do discurso.

Outro exemplo de atuação do princípio da projeção ocorre no sistema da gramática. Para construir as sentenças de que são feitos os turnos, os falantes usam certas expressões que *arremessam/selecionam* outras expressões denominadas argumentos sentenciais, às quais são atribuídos casos e papéis temáticos, dispondo o enunciado sobre determinada ordem e estabelecendo entre elas regras de concordância. A transitividade, considerada pelo autor um dos filhotes do princípio da projeção, explica o arranjo argumental de uma sentença trazida pelo autor:

Seguinte: para mim, a propaganda de final de ano enche enjoativamente os intervalos comerciais

Ele explica que, na sentença acima, o verbo *encher* seleciona *os intervalos comerciais* como seu argumento interno de objeto direto, e *a propaganda de final de ano* como seu argumento externo sujeito. Acrescenta que as demais expressões não foram projetadas por esse verbo, funcionando como adjuntos.

A concordância, que se materializa no texto e da qual se falará nos dois dados a serem apresentados, é também entendida como uma das manifestações

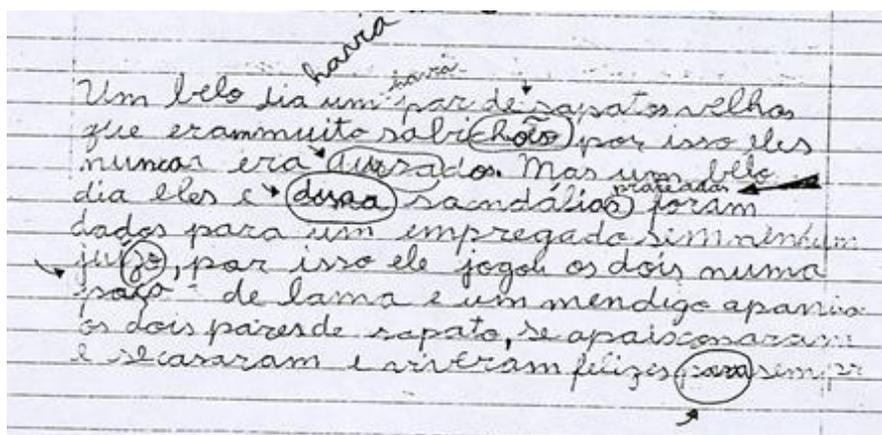
desse princípio. Esse fenômeno linguístico auxiliará, portanto, a discorrermos sobre a abordagem multissistêmica da língua, com ênfase para os sistemas discursivo e semântico, conforme se observará nos dois dados de escrita que seguem.

## 2. Dois episódios de escrita

O primeiro dado a ser apresentado exemplifica um caso de concordância verbal e o segundo, de concordância nominal. Ambos escritos no ambiente escolar.

### 2.1. O par de sapatos velhos

O texto abaixo foi escrito por uma menina de 7 anos.. As marcas de reelaboração nele presentes (sinais de apagado, letras sobrepostas), como anteriormente apontado, permitem resgatar episódios significativos do seu processo de construção:



29

A criança introduz a narração apresentando “um par de sapatos velhos”. O *era* da segunda linha é substituído por *eram*; *sabichão* por *sabichões*, *usado* por *usados*; *ele* por *eles*. Ao reler o texto ou tomar consciência do início deste, a autora observa que um par de sapatos refere-se a dois sapatos, então substitui a palavra que se encontrava na forma singular pela forma plural. Para que o texto continuasse coerente, foi preciso que se acrescentasse uma personagem; o termo *uma sandália* foi substituído por *duas sandálias*, assim nenhum sapato ficou sem par e a história teve um final feliz.

Ao optar primeiramente pelas formas do singular, facultadas pela palavra *par*, a criança evidencia as noções que tem sobre funcionamento gramatical da língua – sintático e morfológico, estabelecendo a concordância tal como se espera na escrita padrão. No entanto, ao voltar a atenção para a construção da

verossimilhança, questiona essa concordância estabelecida, modificando-a de modo a distanciar da convenção.

Revedo o dado sob as lentes da abordagem multissistêmica, podemos imaginar que há um dispositivo sócio-cognitivo que ativou uma propriedade gramatical da língua. No entanto, no processo de construção do texto, a preocupação da criança voltou-se para a construção da verossimilhança de sua narrativa: “um par”, embora não tendo as marcas morfológicas do plural, tem o sentido de “dois”. Assim, ela acrescentou as marcas de plural em todas as palavras que estabeleciam a concordância com *par*. As marcas de reelaboração dão-nos indícios de que, naquele momento, o “dispositivo sócio-cognitivo” que opera sobre a língua desativou certas propriedades gramaticais e ativou as propriedades semânticas.

No ato de escrever, na intenção de se fazer entendido pelo outro, de estabelecer *diálogo*, os sistemas gramatical e semântico foram acionados pelo sujeito para a construção da concordância – e a concordância, que é fenômeno, a princípio, linguístico-gramatical, é sobretudo relevante para os estudos linguísticos porque também envolve questões semânticas e discursivas, relacionadas ao dizer e ser verossímil. E todas essas questões revelam-se em um mesmo episódio, *multissistemicamente*.

## 2.2. O cachorro abandonado

O texto que se segue, analisado anteriormente para tematizar o ensino de gramática a partir de uma perspectiva funcionalista (Buin, 2004), é de uma criança de 11 anos e, como o anterior, foi produto de uma atividade escolar:

### O cachorro abandonado

- 1 Um dia eu encontrei um cachorro
- 2 perto da minha casa eu chorei
- 3 de dó eu queria que minha mãe
- 4 levace ele para minha casa mai-
- 5 s ela não quis. Eu vi o cachorro
- 6 comendo lixo na lixeira e fiquei
- 7 com muita vontade de levar ele
- 8 para minha casa mais minha
- 9 mãe não deixou pois eu tinha que
- 10 ter muita responsabilidade com ele.
- 11 E um dia eu achei uma tartaruga
- 12 na rua e levei para casa minha
- 13 mãe falou que se eu cuidace bem
- 14 dela ela deixaria eu ter um cachorro.
- 15 Eu via os cachorros na rua e com
- 16 uma vontade de levalo para casa
- 17 eu pedia para minha mãe, ela não
- 18 deixava, daí eu cuidei bem da tar-

19 taruga. Mas veio o dono dela e pegou  
 20 ela de volta. Eu fiquei triste mas no  
 21 outro dia eu fui a escola e quan-  
 22 do cheguei tinha um lindo cachorro  
 23 me esperando era um pastor capa  
 24 preta, dei o nome dele de Athila e ele  
 25 está comigo até hoje.  
 26 FIM

Na linha 16, o pronome “lo” parece não recuperar nenhum dos sintagmas nominais (SN) expressos no texto, “*Eu via os cachorros na rua e com uma vontade de levalo para casa*”; o pronome se refere a um dos cachorros da rua? Ou se trata do cachorro abandonado especificado no título e na linha 1? O decorrer da narrativa evidencia que não se refere nem a um nem a outro, e sim a qualquer cachorro que possa potencialmente ser adotado pela criança, pois no final, ela acaba ficando com um pastor capa preta que nem aparecia na história.

Na verdade, o dado parece evidenciar que não é o sistema gramatical que está regendo a construção do texto, conforme imaginado em um primeiro momento. Assim, “(l)o”, não está concordando em gênero masculino e número singular com os cachorros da cadeia anafórica do texto, nem tão menos com um dos componentes do conjunto “os cachorros da rua”. Se descentralizarmos o sistema gramatical, será possível identificar que o pronome concorda com um elemento do universo discursivo da criança, um cachorro que acaba se materializando na forma do pastor capa preta, mas que, até então, era “um cachorro qualquer desejado pelo narrador”.

Retomando o princípio da projeção evidenciado por Castilho (2009b), pode-se dizer que a criança *projeta* um componente discursivo, do seu universo cognitivo, para realizar a concordância do pronome. Isso equivale a dizer que o *dispositivo sócio-cognitivo* ativou a propriedade discursiva da língua. Ou seja, o determinante da regra é um fator discursivo.

Esse episódio pode ser comparado ao que ocorre na sentença exemplo de Castilho (2009b), “Eu fiquei *encantada* com tudo aquilo”. A concordância se estabelece entre um termo expresso e um participante do discurso, não expresso: o pronome remete a algum referente feminino, e a concordância do participio *encantada* aponta para essa realidade extrassentencial, conforme explica o autor.

Embora o destaque esteja voltado para a questão discursiva para a qual o texto chama a atenção, o dado exemplifica o sujeito operando simultaneamente com uma gama de conhecimentos linguísticos. O pronome *-(l)o* tem propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, o que nos remete ao sistema gramatical; integra uma classe de palavras, o que nos remete à propriedade lexical da língua; retoma um referente do discurso carregado de significado, o que nos remete à

propriedade semântica da língua. Ao retomar esse referente, estabelece a coesão do texto, o que nos remete às propriedades discursivas da língua. Em suma, o dado, nesses termos, mostra a *multissistematicidade* da língua.

### Considerações finais

Os dois dados analisados, um via marcas de reelaboração e o outro por meio de um uso particular que o sujeito faz do pronome, possibilitaram a observação dos conhecimentos linguísticos que a criança opera no momento em que produz o texto. A análise feita no texto *dos sapatos* evidencia o componente gramatical e, por fim, o semântico na construção de sua narrativa. É interessante destacar que a questão da concordância não era um tema tratado na escola quando a criança escreveu a narrativa, período em que cursava a 1ª série do primário (atual 2º ano do ensino fundamental), o que nos permite dizer que se tratava de uma preocupação particular do sujeito naquele momento, pautada primordialmente na intenção de construir uma história ficcional que tivesse sentido (BUIN, 1997).

O texto *do cachorro abandonado* ilustrou, via pronome pessoal, um momento particular de escrita em que a criança opera simultaneamente os quatro sistemas. No entanto, a análise deixou sobressalentes os aspectos discursivos de sua elaboração. O desejo de ter um cachorro deveria ser tão forte que a criança deixou que ele interferisse na produção da ficção: o que era para ser a história de um cachorro abandonado misturou-se com a história pessoal de alguém que queria muito ter um cachorro (o que ocasionou os problemas de coerência textual). Parece ser este responsável por levar a criança a ativar uma categoria discursiva que faz o pronome tomar como referente um ser do universo *extratextual*.

As duas produções possibilitam considerar que no ensino de língua materna, situação em que, por tradição, costuma-se valorizar os aspectos gramaticais da língua em detrimento dos outros, faz-se necessário que o professor esteja atento também aos outros conhecimentos linguísticos que as crianças revelam. Não há dúvidas que colocar apenas a gramática, a sintaxe, como eixo central no ensino de Língua Portuguesa, em detrimento a outros aspectos da língua, sempre escamoteou questões muito importantes sobre o seu funcionamento. O histórico de ensino de língua portuguesa no Brasil mostra que sempre se tomou a gramática como eixo central e o resultado disso, que até hoje se perpetua, são simplificações, incompreensões tanto por parte de docentes quanto discentes.

Não há como negar que é muito positivo o destaque para os aspectos semânticos e discursivos da língua, para a funcionalidade do texto, tomando-o como ponto central no ensino de língua materna. O que não significa que em

casos específicos não seja preciso valorizar os aspectos estruturais, gramaticais (um caminho para pontuar adequadamente um texto, por exemplo, é dominar a estrutura sintática da língua).

Se o tempo e o espaço dado a este trabalho permitissem outras tantas análises a partir de episódios de aquisição da linguagem, haveria recursos suficientes para se dar razão tanto aos estruturalistas quanto aos funcionalistas. O que dá significativa relevância teórica para a perspectiva multissistêmica da língua é que, embora inserida nos estudos funcionalistas da linguagem, trata-se de uma vertente que possibilita a inclusão, de modo coerente, de abordagens precedentes e divergentes, ao invés de negá-las. Para o ensino de língua, tal perspectiva pode contribuir para orientar uma dinâmica mais coerente e/ou dar respaldo teórico a práticas que já venham se firmando de forma mais significativa.

Não há que se privilegiar questões gramaticais em detrimento de outros aspectos da linguagem, nem de esquecê-las em privilégio dos outros. Os resultados no ensino de língua portuguesa têm mostrado que nem uma tendência nem outra levam a bons resultados para o desenvolvimento da capacidade linguística do aluno. Vamos apostar que *tudo junto e ao mesmo tempo* traga melhores resultados.

### Referências

ABAURRE, M.B. M., Fiad, R.S., Mayrink-Sabison, M.L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1997.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita*. Em Revista Brasileira de Linguística Aplicada.

\_\_\_\_\_. *A reelaboração de textos na aquisição da escrita*. Em Anais do 1º Encontro do CelSul. Florianópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. *Incoerência e Referenciação: análise de um texto escrito*. Em Abaurre, M.B. & Mayrink-Sabison, M.L. & Fiad, R.S. (org.) *Estilo e Gênero na aquisição da escrita*. Campinas-SP: Komedi, 2003.

CASTILHO, A.T. *Análise multissistêmica das minissentenças*. USP, UNICAMP, CNPq. Inédito, 2009.

\_\_\_\_\_. *Perspectiva multissistêmica da concordância na história do português paulista*. USP, UNICAMP, CNPq. Inédito, 2009.

\_\_\_\_\_, 2004.

COUDRY, M.I. *O diário de narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Em *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 9. Campinas, SP, Unicamp, 1987.

\_\_\_\_\_, 1977.

GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JUBRAN, C. & Koch, I. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 1, Construção do texto falado*. Campinas: Editora da Unicamp.

\_\_\_\_\_ *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_ (org.) *Gramática do português falado, vol. VI*. Campinas: Editora da Unicamp, Fapesp, 2006.

PORTAL DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA, em  
[www.museudalinguaportuguesa.org](http://www.museudalinguaportuguesa.org), acessado em março de 2010.

---

<sup>i</sup> E-mail da autora: [edilainebuin@ufgd.edu.com](mailto:edilainebuin@ufgd.edu.com); [edilainebuin@gmail.com](mailto:edilainebuin@gmail.com)