

# GRAMATICALIZAÇÃO E ENSINO: USO DO OPERADOR ARGUMENTATIVO “ASSIM” NA FALA DA REGIÃO NOROESTE FLUMINENSE

## GRAMMATICALIZATION AND TEACHING: THE USE OF THE ARGUMENTATIVE OPERATOR “ASSIM” IN THE FLUMINENSE NORTHWEST REGION’S SPEECH

Karine Lôbo Castelano\*

Eliana Crispim França Luquetti\*\*

### Resumo

Este artigo tem por objetivo evidenciar o uso do elemento *assim* nas diferentes abordagens do estudo da língua portuguesa, mas principalmente sob a perspectiva da gramaticalização. Utilizamos como amostra para análise as ocorrências desse operador em narrativas de experiência pessoal e recontada, nas modalidades oral e escrita de informantes da Região Noroeste Fluminense. Para análise dos dados, selecionamos três usos do elemento em estudo: dêitico anafórico, dêitico catafórico e preenchedor de pausa, levando em consideração o contexto. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o preenchimento de um grande vazio existente entre as teorias produzidas na academia e a escola.

### Palavras-chave

Operador argumentativo. Gramaticalização. Ensino. Narrativas.

### Abstract

*This article has as objective to demonstrate the use of the element “assim” in the different approaches to the study of Portuguese language. We intend to analyze the occurrence of this operator in narratives of personal and retold experience, in oral and written of informants from the Fluminense Northwest Region. For data analysis, we selected three uses of the element under study: deictic anaphoric, deictic cataphoric and filler of pause, taking into account the context of its realization. It is hoped this research contribute to filling a huge gap between the theories produced in the academy and school.*

### key words

Argumentative Operator. Grammaticalization. Teaching. Narratives.

\* Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF) e Licenciada em Português/ Literatura (UFV). Email: kcastelano@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Linguística (UFRJ). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), CCH, Laboratório de Estudo da Educação e Linguagem (LEEL). Email: elinafff@gmail.com

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo evidenciar o uso do elemento assim nas diferentes abordagens do estudo da língua portuguesa, mas principalmente sob a perspectiva da gramaticalização, considerado um dos postulados da Linguística Funcional. Utilizamos como amostra para análise as ocorrências desse operador em narrativas de experiência pessoal e recontada – nas modalidades oral e escrita de informantes da Região Noroeste Fluminense, estratificados de acordo com as variáveis sociais sexo, idade (5 a 20 e acima de 23 anos) e escolaridade (educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e último ano do ensino superior) –, pois explora o campo da experiência pessoal com eventos do dia a dia, registrados na lembrança, contados para outros. Seguimos um viés descritivo baseado em autores como Martelotta et al. (1996), Neves (1997), Martelotta (2004), Luquetti (2011), dentre outros, que buscam traçar o uso da língua tal como se observa na oralidade do português brasileiro.

Pesquisas que vislumbrem a análise dos operadores argumentativos contribuem para o avanço das questões relacionadas à descrição da língua em situações de uso efetivo, já que, ao longo dos anos, eles podem perder ou ganhar importância na oralidade.

Existem algumas correlações a respeito desses elementos, que têm sido categorizados como marcadores conversacionais, marcadores discursivos, articuladores textuais, operadores argumentativos, entre outros. Neste trabalho, optou-se por fazer as análises do ponto de vista do funcionalismo, cuja finalidade é estudar sobre a estrutura gramatical tendo como referência a situação de uso, bem como os fatores sociais e interpessoais.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, adotamos a metodologia sociolinguística a fim de direcionarmos a análise dos dados que refletem o uso da língua em um contexto social heterogêneo.

Além desta introdução, o trabalho possui mais seis seções principais. Nas três seções seguintes, serão apresentadas breves análises a respeito das gramáticas de orientação tradicional, de orientação linguística, bem como a proposta dos PCN's de Língua Portuguesa a respeito da oralidade em sala de aula. Na seção 5, serão apresentados os pressupostos teóricos da Linguística Funcional; da Gramaticalização e Discursivização; e da Gramaticalização e Ensino. Por fim, serão apresentados os resultados da análise dos dados, bem como algumas considerações.

## As gramáticas de orientação tradicional

Nesta seção, propomos uma visitação às gramáticas de orientação tradicional a fim de verificar como o elemento *assim* é apresentado nesses manuais.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) classifica o elemento em estudo como advérbio de modo. De acordo com Cunha (1985), o advérbio é, antes de tudo, um modificador do verbo. Porém, os chamados advérbios de intensidade e formas semanticamente correspondentes podem reforçar o sentido de um adjetivo, de um advérbio, ou modificar toda uma oração. Para o autor, os advérbios recebem as seguintes denominações de circunstância: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo, ordem, exclusão e designação. A gramática de Cunha (1985) não apresenta exemplos com o *assim*, mas apenas com o advérbio de modo *mal* modificando o verbo: *Você compreendeu-me mal* (ibid, p.529).

Segundo Bechara (2001), certos advérbios são assinalados em função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto como substância, mas como qualidade que esta substância apresenta. Como exemplo, tem-se: *Pessoas assim não merecem nossa atenção* (ibid, p.274). Também certos advérbios funcionam como predicativo, à maneira dos adjetivos: *A vida é assim* (ibid, p.274). A circunstância expressa pelo advérbio *assim*, graças ao significado da palavra empregada e ao nosso saber do mundo, é: advérbio de modo. Ex: *Falou assim* (ibid, p.277). De acordo com o autor, há dificuldade em estabelecer critérios suficientes para definir a classe de advérbios pelo fato de ser uma classe heterogênea e não apresentar uma classificação uniforme e coerente. Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2010) conceituam os advérbios como palavras que modificam um verbo, um adjetivo, outro advérbio ou uma oração inteira. O elemento *assim* é classificado como advérbio de modo e, nesta gramática, também não há exemplo do elemento *assim* exercendo essa função.

De acordo com as gramáticas tradicionais supracitadas, as conjunções coordenativas são classificadas de acordo com as relações que estabelecem entre as orações ou termos. Podem ser aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. O elemento *assim* estabelece uma relação de conclusão, consequência, sendo classificada como conjunção coordenativa conclusiva.

Nessa perspectiva, acredita-se que os advérbios sejam simplesmente palavras invariáveis, modificadoras de verbos, de adjetivos, de advérbios ou de toda uma oração, e que expressam circunstâncias. Entretanto, esse conceito é

facilmente desfeito quando se vê a variação desses elementos de uma gramática para outra. Como visto, os advérbios que aparecem em uma classificação nem sempre constam nas demais. Dessa forma, nota-se que os advérbios constituem uma classe gramatical mais complexa do que os gramáticos tradicionais sugerem.

### **As gramáticas de orientação linguística**

Azeredo (2000) define os advérbios como a classe de “palavras invariáveis que serve de núcleo a um sintagma adverbial” (p.143). Segundo o autor, o processo de transposição “constitui um meio de relacionar estruturas sincrônicas entre si e atuantes na língua” (p.145), tendo como núcleo, na maioria das vezes, um advérbio e podendo vir paralelamente ao sintagma adjetivo. Os sintagmas adverbiais podem vir na forma de advérbio, de gerúndio e até mesmo de orações, funcionando como modificadores do sintagma nominal.

Para Azeredo (2000), o sintagma adverbial pode vir antes de determinante (muito cedo), de modificador (provavelmente bem) ou seguido de modificador (depois da cidade). Segundo o autor, assim como o sintagma adjetivo, o sintagma adverbial também pode funcionar como predicador, como no exemplo: O acidente foi ontem; ou como modificador que vêm junto à oração (Finalmente, eles saíram), ao adjetivo (profundamente magoados), ao verbo (sairão depois), a outro advérbio (incrivelmente depressa) e, por fim, junto a um substantivo (um cafezinho agora), o qual não é apresentado pela gramática tradicional.

Por sua vez, Neves (2000) classifica os advérbios usados exclusivamente no discurso e conceitua tal classe de acordo com os seguintes aspectos: o morfológico e o sintático (ou relacional). No primeiro, os advérbios são tidos como invariáveis, entretanto, há casos em que o advérbio pode ser flexionado em gênero e número. Estes são classificados pela autora como quantificadores, entretanto, a gramática tradicional os considera “erros”, como no exemplo: Estou *meia* cansada. Já no nível sintático, o advérbio é “uma palavra periférica, isto é, funciona como satélite de um núcleo” (NEVES, 2000, p.234). Para a autora, elementos gramaticais como verbo, adjetivo, outro advérbio, numeral, dentre outros, ocorrem “sobre todo o enunciado” (p.235).

Travaglia (2003) afirma que caracterizar o advérbio como uma classe de palavras que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio é um equívoco, já que “não abrange o total comportamento sintático de modificador ou determinante de palavras que geralmente são incluídas nessa classe” (p.124). Para comprovar

sua afirmação, o autor, corroborando com os estudos de Azeredo (2000), dá um exemplo do elemento assim modificando um substantivo: **Homens** *assim* merecem toda a nossa consideração (p.125). Travaglia (2003) cita alguns autores que estudam as palavras classificadas como advérbio pela gramática de orientação linguística referindo-se a pronomes, numerais, preposições, conjunções e até mesmo todo o predicado. Entretanto, tais classificações não são aplicadas na gramática tradicional.

### A proposta dos PCN's de Língua Portuguesa

Já nesse tópico, apresentamos a concepção de ensino da Língua Materna subsidiada pelos parâmetros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) possuem propostas referentes à formação dos professores e práticas didáticas em sala de aula. O estudo da oralidade é privilegiado pelos PCN's, entretanto, ainda está ausente nas aulas das escolas brasileiras. A intenção da proposta de se trabalhar com a expressão oral do aluno é de que, dessa forma, possa diminuir o fracasso escolar e facilitar o uso mais coerente da língua e da escrita.

Dessa forma, os PCN's têm o objetivo de fazer com que os alunos tenham mais atenção para o uso da língua adequado a diferentes situações comunicativas do que para a estrutura de estudo da Língua Portuguesa que ainda é disseminada no país, a qual enfoca um estudo mais voltado para as regras impostas pela gramática tradicional.

A partir do momento em que há a compreensão da ligação entre os operadores argumentativos e suas situações de uso efetivo, a língua deixa de ser vista como algo abstrato para ser compreendida dentro de uma concepção enunciativa. Diferentemente do estudo da gramática tradicional, que se caracteriza pela falta de reflexão em seu uso, a utilização dos operadores argumentativos prova que há várias condições que são determinantes para o estudo da língua, como as de interlocução.

De acordo com Freitag (2007; 2009), os operadores argumentativos podem ser considerados como elementos de uma categoria devido ao seu comportamento organizado e a alguns indícios de normatização na linguagem escrita. Por isso, as mudanças precisam alcançar os currículos escolares, assim como propõe os PCN's (1997):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (PCN's, 1997, p.33).

< O aluno deve ser motivado a compreender diferentes usos que se pode fazer da fala – dependendo de quem fala, com quem se fala e do que se fala. Sabe-se que os alunos precisam ter domínio de determinados usos da linguagem oral. Para isso, a escola tem o dever de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, principalmente nas mais formais, como em entrevistas e seminários, com a finalidade de “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido” na vida do aluno (PCN's, 1997, p.27). >

Por isso, de acordo com os PCN's, no contexto atual da educação, é importante pensar em um ensino de língua portuguesa onde o aluno construa seu próprio conhecimento e observe a estrutura da língua nos gêneros textuais lidos e produzidos por ele mesmo. Para que isso ocorra, é necessário que o foco do ensino saia das regras da gramática tradicional e haja inclusão de textos orais no ensino de língua como forma de atender as diversas demandas sociais, considerando as diferentes condições de produção do discurso para que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas.

## Pressupostos teóricos

### Linguística Funcional

Os estudos linguísticos contemporâneos incorporam a noção de competência comunicativa, de modo que a preocupação se concentra no uso e funcionamento da língua. Já que, é através da linguagem que os seres humanos interagem, criando estratégias de comunicação verbal e não-verbal cujo objetivo é se fazer entender.

Dessa forma, a perspectiva da Linguística Funcional leva em consideração toda a situação comunicativa: o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo. Para haver o ato comunicativo é preciso que ocorra uma troca entre os falantes dentre outros fatores importantes para a interação como, por exemplo, a força da situação de comunicação e as imagens que o falante desenvolve do ouvinte. Segundo Neves (1997),

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível a pressões do uso (NEVES, 1997, p.15).

Sob esse aspecto, o estudo funcionalista de uma língua tem dois objetivos: i) o interesse de verificar como se alcança a comunicação; e ii) como os interlocutores utilizam a língua para que esta seja eficiente. O importante, portanto, é a chamada competência comunicativa. Além disso, Neves (1997) aponta que

Uma sentença que presumidamente contenha apenas informações semânticas e que não apresente função pragmática realmente não existe na comunicação, apenas pode representar um segmento artificialmente isolado de seu contexto, para fins de análise. A própria transitividade é vista como um metafenômeno responsável pela codificação sintático-estrutural das funções de caso semântico e pragmático. Como a função primeira da linguagem é a de estabelecer a comunicação entre os homens, todas as manifestações

linguísticas devem apresentar estrutura temática coerente, estrutura que é observável tanto no âmbito da frase como no do discurso multiproposicional (NEVES, 1997, p.24).

Sendo assim, é incoerente separar a frase de seu contexto com a intenção de classificá-la, pois a frase isolada não representa o todo comunicativo, ou seja, a coerência.

A teoria funcionalista define a língua como um instrumento de comunicação e afirma que esta deve ser entendida como uma estrutura submetida às pressões originárias das situações comunicativas, que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística. Para Cunha et al. (2003), “ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso” (p.29). Tendo isso em vista, o funcionalismo analisa a estrutura gramatical considerando a capacidade que os indivíduos têm de interpretar expressões de maneira satisfatória durante a fala; não apenas de codificar e decodificar, como defende a gramática tradicional.

### **Gramaticalização e Discursivização**

Tendo em vista a ocorrência de elementos que tendem a desempenhar funções diferentes em relação à língua falada e à língua escrita – como, por exemplo, *apenas, mal, né?, tá? e assim* –, Martelotta (2004, p.83) faz uma distinção entre esses dois processos de mudança linguística. O primeiro refere-se à gramaticalização, definida pelo autor como um processo que “leva o item lexical a funcionar como operador argumentativo, assumindo funções referentes à organização interna do texto”; já a discursivização, “leva o item a adquirir a função de marcador discursivo, modalizando ou reorganizando a produção da fala, quando a sua linearidade é momentaneamente perdida, ou servindo para preencher os vazios ou interrupções (...)”. De acordo com Luquetti (2011), o vocábulo *assim* pode desempenhar tanto funções gramaticais, quanto discursivas.

Martelotta et al. (1996) e Luquetti (2011) afirmam que o processo de gramaticalização ocorre quando itens lexicais e construções sintáticas passam a desempenhar funções referentes à estratégia comunicativa. A principal característica desse processo é a unidirecionalidade, pois esses elementos assumem funções gramaticais em determinados contextos e, uma vez gramaticalizados, dão continuidade ao processo, desenvolvendo outras funções gramaticais.

Já a discursivização, segundo os mesmos autores, trata-se de um processo pelo qual um elemento não tem mais relação com as normas gramaticais, e sim com o discurso. Dessa forma, os itens lexicais que sofrem discursivização passam a se denominar marcadores discursivos ou conversacionais.

Cunha et al. (2003) assegura que,

No quadro da linguística funcional, a *gramaticalização* e a *discursivização* são fenômenos associados aos processos de regularização do uso da língua. Ou seja, relacionam-se à variação e à mudança linguística (CUNHA, 2003, p.49-50).

Sendo assim, os itens lexicais que passam por esses processos funcionam como prática social no cotidiano dos brasileiros, pois são falados a todo tempo pelos falantes de forma natural e eficaz, podendo ser utilizados para diversos fins, inclusive explicitar conceitos difíceis de serem expressos em poucas palavras. Apesar disso, o ensino tradicional determina a pronúncia da palavra de acordo com as normas da gramática tradicional, supervalorizando a escrita e desvalorizando a variedade da língua falada.

### **Gramaticalização e Ensino**

Segundo Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007), a gramaticalização é um processo contínuo e dinâmico ligado à gramática e, por isso, a postura dos professores que trabalham com a língua portuguesa precisa ser revista. Na maioria das escolas brasileiras, a didática utilizada pelos professores ainda não aborda e trabalha nas salas de aula a extensa variedade linguística presente no cotidiano da sociedade e limita-se a ensinar apenas a gramática tradicional, considerando como exceções o que esta não consegue explicar. Com isso, o aluno não é motivado a compreender diferentes usos que se pode fazer da fala e, além disso, pode gerar a rejeição da escola por parte das crianças e dos adolescentes que utilizam variações linguísticas não aceitáveis na gramática tradicional. Infelizmente, muitos professores acreditam que a gramática e o dicionário contêm todas as possibilidades de uso da língua e se esquecem das múltiplas variedades do português no Brasil.

A tentativa da escola de ensinar a língua baseada em apenas um modelo linguístico é inaceitável. O professor precisa mostrar para o aluno que não existe

apenas uma forma “correta” para se falar. Para isso, Bagno (2002) sugere que deve ser feita uma “conscientização dos alunos de que língua e linguagem são coisas muito mais ricas e fascinantes do que a velha descrição mecânica de conceitos” (p.69). Para que haja essa mudança de pensamento, é preciso que o professor de língua portuguesa mantenha-se atualizado em relação às pesquisas linguísticas e que acredite que a educação linguística não é um produto final, mas um processo contínuo. De acordo com Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007),

Um ensino de língua portuguesa que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa deve incluir, de forma equilibrada e uniforme, um duplo direcionamento: a partir da forma para a função e da função para a forma, direcionamento especialmente visível em estudos de gramaticalização, os quais revelam que a língua é funcional e também dinâmica, a despeito da instabilidade entre estrutura e função (CASSEB-GALVÃO; LIMA-HERNANDES, 2007, p.181).

< Para que isso aconteça de maneira eficaz, pesquisas que registram, descrevem e analisam sistematicamente os aspectos sociais de uma comunidade de falantes devem ser levadas para a sala de aula, a fim de se compreender a estrutura da língua através da observação, por exemplo, da variedade linguística existente na sociedade e detectar as diferenças entre as camadas socioculturais de discursos. >

No Brasil, há vários estudos referentes ao português atual que podem ser utilizados em sala de aula. O *corpus* Discurso & Gramática, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, constitui-se de um estudo feito com falantes de C. A. infantil e adulto, 5º e 6º anos, Ensino Médio e Ensino Superior, que apresenta os seguintes tipos de discurso: narrativa recontada, narrativa de experiência pessoal, relato de procedimento, relato de opinião e descrição de local. Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007) afirmam que

Esses estudos demonstram que os fenômenos associados à gramaticalização são temas extremamente relevantes para o ensino da língua materna [...], pois revelam uma visão do funcionamento da linguagem em termos de sua funcionalidade e atualização, imprescindível para o desenvolvimento da competência comunicativa e oral (CASSEB-GALVÃO; LIMA-HERNANDES, 2007, p.195).

Portanto, o estudo sistematizado da gramática precisa estar relacionado ao uso efetivo da língua, incentivando o aluno a desenvolver conscientemente suas habilidades linguísticas. Além disso, precisa considerar as diferentes condições de produção do discurso para que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas, sentindo-se estimulado.

### **Análise dos dados sob a perspectiva Funcional**

As propostas de Martelotta et al. (1996) e Luquetti (2011) foram adotadas como base para identificar as funções desempenhadas pelo elemento assim dentro do corpus “A Língua Falada na Região Noroeste Fluminense”, constituído de um conjunto de entrevistas faladas e escritas. A partir dos teóricos já mencionados, selecionamos três usos do operador em estudo: dêitico anafórico, dêitico catafórico e preenchedor de pausa.

Analizamos as ocorrências desse operador em narrativas de experiência pessoal e recontada, já que explora o campo da experiência pessoal com eventos do dia a dia, registrados na lembrança, contados para outros. De acordo com Bosi (2003, p.16), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto”. Para a autora, o discurso emotivo aproxima o falante da verdade e, “ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e enrijece) na narrativa” (p.35).

Além disso, explicitamos os usos desse elemento com seus respectivos exemplos prototípicos. Na análise, levamos em consideração o contexto da realização desse operador argumentativo, como também seu comportamento sintático, sua proximidade com determinadas categorias gramaticais, bem como sua noção semântica no contexto, como uma sugestão para o estudo da gramática aplicada em textos orais e escritos de alunos ou de uma comunidade, a fim de ampliar a competência comunicativa dos alunos, uma das metas do PCN’s de Língua Portuguesa.

Como todo elemento dêitico, o assim passa a assumir uma função metatextual, na medida em que faz alusão a dados do texto já mencionados (anáfora) ou por mencionar (catáfora). Partimos, com Heine et al. (1991), da hipótese de que os usos anafórico e catafórico são consequentes de uma metáfora **espaço > discurso**, que constitui uma espécie de primeiro passo na direção de funções de caráter ainda mais gramaticalizados.

**Dêitico anafórico**

O primeiro passo na direção de uma mudança por gramaticalização/discursivização de *assim* é seu uso dêitico. Além disso, quando um elemento faz referência a um item previamente explicitado no texto, seu uso também é categorizado como anafórico. Nos segmentos abaixo há exemplos desse uso:

*I: (...) Como estudávamos na parte da tarde, ela sempre chegava com sono e dormia na aula; ao chegar em casa, assistia desenhos na televisão e, na parte da manhã fazia as obrigações de casa e assistia televisão. Foi **assim** o ano todo.* (Narrativa recontada, Alikí, 20 anos, Ensino Superior Incompleto, p.77).

No trecho acima, o informante usou o elemento *assim* a fim de evitar a repetição do que foi dito anteriormente, depois de um verbo e poderia ser substituído pelo vocábulo *rotina* ou pela expressão *desse jeito*, por exemplo. O fato de o elemento *assim* poder fazer alusão a dados mencionados anteriormente o torna capaz de, por pressão de informatividade, assumir determinados valores que emergem de contextos específicos.

**Dêitico catafórico**

Quando o operador argumentativo faz referência a um item que ainda irá aparecer no texto, trata-se de uma catáfora. No segmento abaixo, há dois exemplos da expressão *assim* com a função de introduzir um novo turno de relato de discurso:

*I: (...) aí tava eu... minha mãe e meu irmão... a minha mãe/ o cara vem e vira... e fala **assim** "ah... o carro tá todo fechado? que eu vô lavá o carro"... e o carro tava trancado e o meu pai não tava o meu pai tava lá no escritório pagando o cara... aí u/ o hom/ u/... u cara lá que lava o carro... falou **assim** "ah o carro tá todo fechado... que não sei o quê..." aí a minha mãe... "não... não tá não não tá fechado não"... começou a gritar... começou a arrumar o maior escândalo... (...) saiu correndo::: pra chamar meu pai... (Narrativa recontada, Caroline, 18 anos, Ensino Superior Incompleto, p.75).*

Logo depois de usar a partícula *assim*, o narrador inseriu um discurso relatado. Trata-se de um elemento coesivo catafórico, uma vez que este se refere ao que é falado posteriormente. Nos dois casos acima, o *assim* aparece depois do verbo *falar* e poderia ser substituído pela expressão *da seguinte maneira*, por exemplo.

Tanto o *assim* categorizado como dêitico anafórico quanto o dêitico catafórico evidenciam o início do processo de gramaticalização e fazem falta para o entendimento do discurso, já que desempenham uma função gramatical, diferente do preenchedor de pausa, como veremos a seguir.

### Preenchedor de pausa

De acordo com Martelotta et al. (1996) e Luquetti (2011), esse uso marca uma interrupção na linha de raciocínio para evitar uma consequente pausa no fluxo da fala. Desse modo, tem a finalidade de organizar o discurso, como no exemplo a seguir:

*I: um amigo meu... que tinha dezoito aos na época... na época eu era até mais novo... eu tinha... dezesseis ou quinze anos mais ou menos... ele se aci/ ele foi pra... pra Pádua... assim... um churrasco do pessoal da faculdade dele... turma de matemática... na volta... aí um dos caras beberam muito... (...) (Narrativa recontada, Cemir, 20 anos, Ensino Superior Incompleto, p.90).*

Esse uso tem como particularidade o fato do informante ter tempo para a organização do pensamento no momento da fala e escolher a palavra mais adequada. Observe os segmentos abaixo:

*I: (...) como eu tinha que fazer... mas não deu aquela explicação assim:: é assim:: assim:: de/detalhadamente cê entendeu? aí:: eu subi em cima da moto... subi... aí... na hora que eu fui dar a partida... eu acelerei muito... nisso que eu acelerei... a moto disparou... disparou e eu fui parar na traseira de um caminhão que estava parado... ali a moto empinou... e caiu em cima de mim... principalmente da minha perna... direita...naquilo... aí veio gente pra poder socorrer... bá bá bá... ajudar lev/tirar*

*a moto... (...)* (Narrativa de experiência pessoal, Marilene, 42 anos, Ensino Médio, p.45).

Os elementos *assim* foram empregados (no caso, mais de uma vez), como um recurso para preencher uma pausa, o que garante tempo para que o informante procure o termo mais adequado e reformule o que foi falado antes. Nos exemplos supracitados, pode-se dizer que o *assim* quase não apresenta valores sintáticos e semânticos, pois, se retirado, faz pouca falta para o entendimento do contexto.

Martelotta et al. (1996) considera esse preenchedor de pausa prototípico como resultante de um processo de discursivização, já que as ocorrências não desempenham função gramatical referente à organização interna do texto, mas tem a função de reorganizar a fala. Nesse caso, a preocupação do falante é em sustentar seu tópico, solicitando a atenção do entrevistador com o uso do elemento *assim*. Esse tipo de uso acontece com maior frequência na oralidade, deixando marcas que permitem mostrar os procedimentos usados pelo informante, a fim de conseguir alcançar seu objetivo comunicacional.

### **Algumas considerações**

De acordo com as gramáticas tradicionais pesquisadas para este estudo, o elemento *assim* é classificado como advérbio, ou seja, palavra invariável, modificadora de verbo, de adjetivo, de advérbio ou de toda uma oração, e que expressa circunstância. Entretanto, esse conceito é facilmente desfeito quando se vê a variação desses elementos de uma gramática para outra. Os advérbios que aparecem em uma classificação nem sempre constam nas demais. Dessa forma, nota-se que os advérbios constituem uma classe gramatical mais complexa do que os gramáticos tradicionais sugerem.

Trabalhos realizados em diferentes estados brasileiros mostram que o uso do operador argumentativo *assim* na oralidade da Língua Portuguesa torna-se cada vez mais comum, funcionando como prática social no cotidiano dos brasileiros. As gramáticas de orientação linguística estudam as palavras classificadas como advérbio referindo-se a pronomes, numerais, preposições, conjunções e até mesmo todo o predicado. Entretanto, tais classificações não são aplicadas na gramática tradicional.

Segundo os PCN's, o estudo sistematizado da gramática precisa estar

relacionado ao uso efetivo da língua, incentivando o aluno a desenvolver conscientemente suas habilidades linguísticas. Para isso, a gramática adequada deve partir dos itens lexicais e gramaticais da língua, mostrando as regras em seu funcionamento desde o léxico até o texto.

Para a análise dos dados sob uma perspectiva funcional, selecionamos três usos do elemento em estudo: dêitico anafórico, dêitico catafórico e preenchedor de pausa. Além disso, explicitamos os usos desse elemento com seus respectivos exemplos prototípicos num levantamento preliminar, que pretendemos avançar mais adiante na pesquisa. Dessa forma, inicialmente, levamos em consideração o contexto de realização desse operador argumentativo, como também seu comportamento sintático, sua proximidade com determinadas categorias gramaticais, bem como sua noção semântica no contexto. Portanto, verificamos que os sentidos adotados para esses usos são passíveis de análise, mas ainda precisam de um olhar mais criterioso antes de fazermos quaisquer discussões.

Sabe-se que as regras gramaticais não dão conta do uso da língua, já que seu foco é a linguagem escrita. Porém, o estudo sistematizado da gramática precisa estar relacionado ao uso efetivo da língua, incentivando o aluno a desenvolver conscientemente suas habilidades linguísticas. Além disso, precisa considerar as diferentes condições de produção do discurso para que o aluno conheça e valorize outras variedades linguísticas, sentindo-se estimulado.

Para que isso aconteça de maneira eficaz, pesquisas que registram, descrevem e analisam sistematicamente os aspectos sociais de uma comunidade de falantes devem ser levadas para a sala de aula, a fim de se compreender a estrutura da língua através da observação, por exemplo, da variedade linguística existente na sociedade e detectar as diferenças entre as camadas socioculturais de discursos.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para o preenchimento de um grande vazio existente entre as teorias produzidas na academia e a escola, ou seja, entre o pesquisador e o professor, que está na sala de aula vivenciando todos os enfrentamentos que o ensino oferece.

## Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p.143-144.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.274-282.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. 33ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p.529-541.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR., José Hamilton. *Gramática*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2010. p.357-360.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores discursivos não são vícios de Linguagem! *Interdisciplinar*, v.4, n.4, p.22-43, jul./dez. 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a Conceptual Framework*. Chicago: The University of Chicago, 1991.

LUQUETTI, Eliana Crispim França. *O vocábulo assim e suas trajetórias de mudança*. Jul.2011. Artigo inédito (não publicado).

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: \_\_\_\_\_ et al. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria Maura. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; NASCIMENTO, Enrico, COSTA, Sílvia. *Gramaticalização e discursivização de assim*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 231-282.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática - ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 5: p.114-137.